صحيفة التربية

السنة السادسة والأربعون أكتوبر ١٩٩٤ العدد الأول

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

****

- تصدر فى أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى ٣ جنيه .
- ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة .

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هـذا العـدد

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٩٤/١١٠
مطبعة الأمانة ٣ جزيرة بدران ت : ٣٦٢٩٣٠٩

التربية الخاصة في برامجنا التعليمية

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب(*)
رئيس التحرير

● يقصد « بالتربية الخاصة » فى هذا المقال الخدمات التربوية والتعليمية الهادفة التى تقدم للطفل غير العادى — الذى يزيد فى مستواه أو ينقص عن أقرانه العاديين ، وذلك لمراجعة حاجاته الخاصة بسبب الاعاقة ، مع توفير الظروف المناسبة لتنميته وادماجه فى المجتمع ، وسواء قدمت هذه الخدمات فى المؤسسات أو الفصول الدراسية الخاصة ، أو عن طريق الرعاية الفردية الواعية للمعوق مع وجوده بين أقرانه العاديين من التلاميذ •

● ويقصد بكلمة « معوق » كل شخص يعانى من تفوق غير عادى أو من قصور نتيجة الاعتلال بمرض عضوى أو حسى أو عقلى أو نفسى يعجزه عن أداء حاجته الأساسية بمفرده أو مزاولة عمله أو الاستمرار فيه بالمعدل الطبيعى(١) •

● ويقصد « باتحاد هيئات رعاية المعوقين » الهيئة التى انشئت بمقتضى القانون رقم ٣٨٤ لسنة ١٩٦٤ ضمن ثمانية اتحادات على مستوى الجمهورية يضم كل منها جميع الجمعيات الأهلية التطوعية التى تعمل مجال نشاط نوعى معين •

(*) كاتب هذا المقال هو أيضا رئيس مجلس ادارة الاتحاد النوعى لهيئات رعاية المعوقين (على مستوى الجمهورية) •

(١) مؤتمر اتحاد هيئات رعاية المعوقين الثانى ، فبراير ١٩٨١ — مجلد بحوث ودراسات مؤتمرات الاتحاد الصادر بمناسبة الاحتفال باليوبيل الفضى للاتحاد باريس ١٩٩٤ صفحة ٤٥٥ مطبعة العمرانية بالجيزة ١٩٩٣

دفعنى الى الكتابة فى هذا الموضوع الوارد فى العنوان مناسبة عقـد المؤتمر السادس لاتحاد هيئات رعاية المعوقين بمصر (القاهرة مارس ١٩٩٤) وما لمسته مع غيرى من اقبال شديد على حضور هـذا المؤتمر « نحو مستقبل أفضل للمعوقين » والمشاركة الجادة فى مناقشاته وحرص الهيئات والمؤسسات المعنية على ذلك خاصة وزارات الشئون الاجتماعية والتربية والتعليم والصـحة والقـوى العاملة والاعـلام والسياحة وكذلك الوفـود التى حضرت من ثلاث عشرة دولة عربيـة صديقة خلاف أساتذة الجامعات والخبراء الدوليين والمحليين وممثلى الجمعيات الأعضاء فى الاتحاد والآباء الذين لهم أبناء معوقين ونخبة من المعوقين الذين تحدوا الاعاقة وشقوا طريقهم فى المجتمع وحققوا نجـاحـا مميـزا •

وقد دارت فى جلسات المؤتمر وفى لجانه مناقشات مثمرة وبناءة خرجنا منها بعدة توصيات ترسم للاتحاد خطط عمله المستقبلية لتحقيق مستقبل أفضل للمعوقين فى مصر •

وكان من بين الموضوعات التى دار حولها النقاش موضوع هذا المقال وهو التربية الخاصة التى يقدمها مجتمعنا لابنائه المعوقين •

وقد تبين من هذه المناقشات أن هناك ولا شك وعيا متزايدا بأهمية رعاية المعوقين عما كان عليه الحال مثلا عند انشاء الاتحاد منذ ٢٥ سنة فى ١٩٦٩ فعلى سبيل المثال زاد عدد الجمعيات التطوعية الأهلية العاملة فى هـذا المجـال من ١١٦ جمعيـة الى ٢٢٧ جمعية كما أن الوزارات والمصالح الحكومية قد زادت من الخدمات التى تقدمها للتيسـير على المعوقين والعمل على دمجهم فى المجتمع •

وسوف نركز الآن على ما تقدم وزارة التربية والتعليم من خدمات تعليمية لهم تعرف بالتربية الخاصة •

ولنبدأ بطرح بعض المبادىء والمسلمات المتعلقة بهذا الشأن :

٢ ــ التربية الخاصة حق للمعوق من حقوق الانسان :

التربية الخاصـــة للمعوقين ليســـت ترفا يمكن اهماله أو تأجيله ويجب أن تتغير النظرة اليها من مجرد كونها نظرة عاطفية انسانية الى أنها أكثر من ذلك بكثير فهى تتعلق بحق من حقوق الانسان الذى تقره جميع الشعوب المتحضرة فى العصر الحاضر • فلم يعد المعوق الشخصى المنبوذ الذى يتلقى كلمات الرثاء أحيانا والسخرية أحيانا أخرى • بل هو فرد له كيانه فى المجتمع وله حقوقه وواجباته فى حدود امكاناته واستعداداته الطبيعية ومن الخطأ الجسيم أن يهمل المعوقون ليتحولوا الى عبء ثقيل على المجتمع بدلا من تحويلهم عن طريق التعليم والتربية الى أفراد مثقفين ومنتجين بقدر امكاناتهم وبما يسهموا به من انتـــاج يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالخير •

٣ ــ تطبيق المبدأ الديمقراطى فى تعليم المعوقين :

ان من أهم عناصر تطبيق المبدأ الديمقراطى فى المجتمع احترام كل فرد لذاته بغض النظر عن أى اعتبار آخر من حيث جنسه أو لونه أو ديانته أو طبقته الاقتصادية الاجتماعية أو قدراته الطبيعية الخ •••

فجميع أفراد المجتمع لهم فرص متكافئة فى جميع مناحى الحياة وفى الحقوق والواجبات ، نقول متكافئة • وليست متســاوية والفرق هنا أن هـــذه الفرص تتوقف على ما لدى الفرد من قدرات أو امكانات واستعدادات طبيعية والدرجة التى امكن تنميته اليها بحيث يتمكن من أداء الواجب الذى يفرض عليـــه أو أن يتولى المسئوليات التى تتطلب توفر خصائص عقلية أو بدنية معينة • وفى مجـــال التعليم فان هـــذا المبدأ الديمقراطى يتطلب أن تتاح لكل فرد فرص التعليم الذى يلائمه كما ونوعا الى أقصى درجة تسمح بها امكاناته الطبيعية • وبذلك يجب ألا يهمل تعليم أى فرد معوق فى المجتمع الديمقراطى بحجة عدم قدرته على الافادة من المناهج المقـــررة على التلاميذ العاديين ، بل يجب أن

توفر لكل منهم الفرص المتكافئة لكي يتعلم بالقدر الذي تسمح به قدراته وبالاسلوب الذى يتناسب مع نوع الاعاقة سمعية كانت أو بصرية أو بدنية أو عقلية الخ ...

٣ ـ عدد المعوقين فى المجتمع المصرى :

تجمع التقارير التى تصدرها منظمات الأمم المتحدة مثل منظمة الصحة العالمية ومكتب العمل الدولى ومنظمة اليونسكو وغيرها .. ، على أن نسبة انتشار المعوقين بالاعاقات المختلفة على مستوى العالم تبلغ حوالى ١٠٪ من مجموع السكان . على أن هذه النسبة قد تزيد الى ١٢٪ فى مجتمعات العالم الثالث حيث ينتشر الجهل وسوء التغذية والاصابات المرضية وغير ذلك من العوامل التى تسبب حدوث الاعاقات المختلفة . كما أن هذه النسبة قد تقل الى حوالى ٨٪ فى المجتمعات المتقدمة حيث تتوفر الرعاية الصحية والتغذية السليمة منذ الولادة وطرق الوقاية من الأمراض المختلفة الخ ..

واذا اعتبرنا أن مصر بلد وسط بين شعوب العالم فيمكن اعتبار أن نسبة المعوقين فيها تقدر بحوالى ١٠٪ من مجموع السكان وأن هذه النسبة تنطبق بالتقريب على أى شريحة عمرية(*) .

ويمكن اتخاذ هذه النسبة أساسا سليما لأى تخطيط حكومى أو أهلى يتعلق برعاية المعوقين فى مصر ، وبمعنى آخر يمكن القول بدرجة كافية من الدقة أن عدد المعوقين فى مصر يقرب من ستة ملايين معوق (١٠٪ من مجموع السكان) حيث يقترب عدد السكان فى

(*) يقوم اتحاد هيئات رعاية المعوقين فى مصر باجراء بحث شامل فى الوقت الحاضر لتحديد حجم مشكلة المعوقين على مستوى الجمهورية كما يسعى الى تضمين بيانات التعداد العام للسكان بعض المعلومات عن الاعاقات المختلفة مثل البصرية والسمعية والعقلية والبدنية .

الوقت الحاضر من ستين مليون نسمة ، وأن الاعاقات المختلفة تشمل البصرية والسمعية والجسدية (بتر أطراف — شلل أطفال الخ) ومرضين (مثل مرضى الجذام ومرضى الدرن الخ ..) .

واقع التربية الخاصة فى مصر :

وفى ضوء المبادىء والبيانات السابقة وعلى أساس أننا نسلم بأن شعب مصر يتمسك بالمبدأ الديمقراطى ويؤمن بالقيم الدينية فى دياناتنا السموية كاسلوب فى الحياة واحترام قيمة الفرد ، فى ضوء ذلك كله يمكن أن نحاول الآن تبين مدى تطبيق هذا المبدأ الديمقراطى فى تعليم المعوقين فى مصر .

وسوف نقتصر هنا على التعرف عن واقع التربية الخاصة فى مرحلتى التعليم الأساسى (المرحلتين الابتدائية والاعدادية من سن ٦ — ١٤) على اعتبار أن التعليم فى هاتين المرحلتين تعليم الزامى ، يلزم كل أب بارسال أولاده للمدرسة كما تلزم السلطات الحكومية بتوفير الأماكن للدارسة لكل الاطفال الذين تقع أعمارهم فى هذه المرحلة العمرية (٦— ١٤) .

وفيما يلى بعض البيانات التى استقيت من احصاءات وزارة التربية والتعليم مع التقريب المسموح به رياضيا :

عدد الأطفال فى الشريحة العمرية (٦ — ١٤) المقيدين بالمدارس = ١٠ مليون طفل .

عدد الأطفال فى هذه الشريحة بالجمهورية يقرب من ١١ مليون طفل

أى أن الاستيعاب فى المدارس يبلغ حوالى ٩١٪ فى التعليم الإساسى وذلك بغض النظر عن التسرب من التعليم الذى قد يحدث خلال سنوات الدراسة ، ومغزى هذه الارقام أن الاستيعاب فى مرحلة التعليم الاساسى يكاد أن يكون كاملا (أكثر من ٩٠٪) وبالنسبة

المعوقين فان عدد المعوقين فى نفس المرحلة العمرية لاطفال التعليم الاساسى وهو يقدر بعشرة فى المائة كما أسلفنا من عدد السكان فى نفس المرحلة العمرية (وهو ١١ مليون طفل) أى يقدر عـدد الأطفال المعوقين فى المرحلة العمرية (٦ ــ ١٤) بحوالى ١ر١ مليون طفـل غير أن عدد التلاميذ فى مدارس التربية الخاصة الحكومية والخاصـة وفق احصـاءات وزارة التربية والتعليم لعام ٩٢/١٩٩٣ لا يتجـاوز ١٤٠٠٠ طفل أى بما لا يتجاوز ٣ر١٪ من مجموع الأطفال المعوقين هم الذين ينالون قسطا من التربية الخاصة فى مؤسسات التعليم والباقون أكثر من ٩٨٪ منهم أو ما يزيد عن مليون طفل معوق لا يجدون الرعاية التربوية والتعليمية التى هى من حقهم دون شك •

وقد يرجع السبب فى عدم اعطاء فئة المعوقين من الأطفال نفس الدرجة من الاهتمام التى أعطتها الوزارة لاستيعاب الغالبيـة العظمى من الاطفال فى سن مرحلة التعليم الاساسى ، نقول قد يرجع السبب فى ذلك الى ما تحتاجه التربية الخاصة من انشاء مدارس خاصة بهـا واعـداد المعلمين المتخصصين فى هـذا المجال التربوى والتجهيزات اللازمة المكلفة وغير ذلك من أعباء وتكاليف ترهق ميزانية الوزارة • غير أن التزامنا بالمبادىء التى سبقت الاشارة اليها تحتم علينا اعطاء مزيد من الاهتمام للتخطيط لاستيعاب هذه الفئة فى المدارس بالتدريج •

ومما يخفف من التكاليف المـالية التى تحتاج اليها مثـل هـذه الخطط الطموحة أن الاتجاه الحديث فى التربية الخاصة هو عدم عزل المعوقين أو الموهبين والمتفوقين فى مدارس ومؤسسات مستقلة بقدر الامكان والعمـل على دمج التلاميذ الذين يحتاجون لبرامج التربيـة الخاصـة (معوقين أو موهوبين) مع اقرانهم من التلاميذ العاديين اما عن طريق ايجاد فصول خاصة بهم فى المدارس العادية وذلك فى

حالة شديدى الاعاقة أو حتى توزيعهم فى الفصول العادية مع اقرانهم العاديين ولكن مع تكليف المعلم برعايتهم رعاية فردية .

والخلاصة انه يتضح لنا مما سبق أن هناك مشكلة حقيقة تتعلق بفئة ليست بالقليلة من أبناء الشعب تتطلب جهودا مشتركة للعمل على حلها وتيسير الحياة لأربابها ، وهذه الجهود يجب ألا تنفرد الحكومة وحدها بحلها بل يجب أن يشارك القطاع الأهلى التطوعى فى الاسهام فى تقديم الخدمات والمساعدات اللازمة للتخفيف من حدة المشكلة .

ومن المقترحات التى نرجو أن تجد قبولا واهتماما لدى القيادات التعليمية والقيادات الاجتماعية ما يأتى :

١ ـ التوسع فى استيعاب المعوقين والموهوبين بعد اكتشافهم فى مدارس خاصة وفى الوقت نفسه استيعاب اعداد منهم فى المدارس العادية أو فى فصول خاصة بهم فى المدارس العادية للحالات شديدة الاعاقة .

٢ ـ تحتاج هذه الخطط الى التخطيط الموازى للتوسع فى اعداد المعلمين المتدربين فى التربية الخاصة لفئات المعوقين وفئات الموهوبين المختلفة ، وتضمين مناهج كليات التربية لاعداد المعلم والمامة بالمبادىء والأسس المتعلقة بالتربية الخاصة وكيفية رعاية وتنمية التلاميذ غير العاديين ، وقيام كليات التربية باعداد الأخصائيين والمرشدين النفسيين وغيرهم من القيادات فى التربية الخاصة .

٣ ـ قيام كليات التربية ومراكز البحوث التربوية باجراء البحوث التطبيقية لتطوير مناهج التربية الخاصة وتحديثها فى ضوء التطورات الحديثة والتقدم العلمى فى مجال علم النفس وعلم الاجتماع .

٤ ـ منح المعوقين بعض الامتيازات الشخصية التى تشعرهم بتقدير المجتمع مثل امتيازات فى وسائل الانتقال وفى دخول المسارح ودور السينما والحدائق مجانا .

الدكتور محمد يحيى طلعت .. في رحاب الله ..

بقلم محمود عبد العزيز يوسف

رئيس مجلس الإدارة

كان يوم ٧ مايو الماضي يوما رهيبا .. انقض علينا بأساه وفواجعه ومواجعه فصدم نفوسنا ، وهز مشاعرنا ، وأفقدنا القدرة على استيعاب ما وجهته الينا سطوة القدر لولا أن تداركتنا رحمة الله ورعايته وعنايته، فاتزونا بايماننا ، والتجأنا ليقيننا بألا نجزع ولا نفزع من قدر الله ومشيئته وارادته ... في هذا اليوم العصيب رحل عن دنيانا فقيدنا الكريم الدكتور محمد يحيى طلعت ، فكان هذا الرحيل صدمة نفسية شديدة الوقع علينا جميعا ، وتركت آثارا هزت نفوسنا ، وطغت على مشاعرنا وعقولنا ، ولكن نادانا داعى الايمان فاصطبرنا واتجهنا الى الله مؤمنين بارادته وقدرته ، فلا اعتراض على مشيئته ولا راد لقضائه سبحانه القادر على أن يحكم على الناس بما يراه ... ونتوجه الى الله سبحانه أن ينزل السكينة على أهله وذويه وأحبائه وعلينا جميعا ، ذلك لأن الدكتور يحيى طلعت لم يكن انسانا عاديا ، بل كان انسانا مميزا ... انسانا من طراز معين .. انسانا نادرا .. انسانا اكتملت فيه القدرات والمهارات والخبرات في مجال الفكر والعلم والثقافة ، وحسن الرأى وشجاعة الحق ، ونوادر الصفات وسلامة المنهج ، وكان نموذجا رائعا في صياغة القرار وحسن الحوار ، وكان صاحب الرؤية السديدة والرأى الصائب والقرار الحكيم ...

عرفت الدكتور يحيى طلعت على مدى ثلاثين عاما تلازمنا هـذه السنين فى مجالات العمل والحياة العامة ، فكان فى هـذه المجالات الرائد والقائد والمفكر والمصلح المجدد ، وظهر كل ذلك وتأكد حتى وهو فى ابتداء حياته الميدانية فى مدارس التربية والتعليم أو التوجيه الفنى أو الادارة المدرسية ، ولما اكتملت خبراته فى هـذه المجالات اختير مديرا عاما لادارة غرب القاهرة التعليمية ، فضخ فى هـذه الادارة من خبراتـه وقدراته ومفاهيمه ما جعلها أولى الادارات فى جودة العمـل وبراعة الأداء وحسن النتائج ، وكان جميع المديرين العاملين يقتدون به ويتأسـون بأفكاره وجهوده ••• وكان تتويج وزارة التربية والتعليم لثمرة أدائـه العظيم أن اختارته الوزارة مديرا للمركز القومى للبحوث التربوية " وكيل وزارة " •

كل هـذه التوجيهات القديرة مارسها الدكتور يحيى طلعت وهـو متمكن صامد مقتدر واسع الرؤية فى كل المجالات ••• وهو الفارس فى جميع الميادين ••• رحمه الله ••

وكانت علاقتى العريقة بالدكتور يحيى طلعت حافزا لأن نلتقى معا فى مجلس ادارة رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ومنذ بدايتنا فى هذا المجلس اخترناه وكيلا للرابطة ومديرا لتحرير « صحيفة التربية » وتقبل هـذه المسئولية وتحملها بثقة وجدارة ، ونفخ فى الصحيفة من روحه وفكره وعلمه وخبراته ما جدد شبابها ، وما أثرى المـادة العلمية والتربوية فيها ، ومما زاد من انتشارها ، وبفضل جهوده وصـل عدد ما يطبع منها الى أكبر رقم منذ اصدارها فى يونيو عام ١٩٤٨م ، ولم يتأخر أى عدد منها عن الصدور ولو يوما واحدا •• رحمة الله عليك أيها الصديق العظيم ••

كثير من الناس يذهبون ولا يذكرهم أحد ... !!

ولكن الدكتـــور يحيى طلعت ستظل ذكراه العطرة فى مساحات واسعة من الزمن تحفظها الأيام له جزاء ما قدم من جهد مخلص ، وجهاد وفى ، ومروءة انسانية ، ومبادىء نبيلة ، وخدمات سامية ..

ستحفظ ذكراه دائما اسرته الكريمة « زوجته الفاضلة الصـــابرة وأنجاله الكرام » لأنـــه كان أكرم الآباء ونعم الزوج ، ورب أسرة من طراز فريد كان بارا بهم ، عطوفا عليهم ، وبهم رءوف رحيم .

وسيحفظ ذكراه على طول الزمن أصدقاؤه الأوفياء ، ومحبوه فى مجـــال العمـــل والصحبة ، لأنه أصل فيهم المبادىء القيمة ، وزرع فى نفوسهم القيم الصادقة ، ومارس معهم أفضـــل الأعمـــال ونشر بينهم أكرم الصفات الفاضلة ..

وأنت أيها الصديق الراحل الى جوار الله ... نم هانئا على فراش من نور فى حدائك الأبدية ، وتنعم بما أفاضـــه الله عليك من خير ونعيم فى جنة الخلد جزاء ما قدمت من خير فى حياتك الدنيا « والآخرة خير وأبقى » ، وستظل ذكراك فى ضميرى وعقلى وقلبى الى أن ينتهى العمر وعلى مدى الحياة ... والله نسأل أن يشملك برحمته وأن ينعم عليـــك بالخلود فى الجنة مع النبيين والصديقين والشهداء والصالحين وحسن أولئـــك رفيقـــا » .



هـــؤلاء تكلمـوا عنــــه

أقامت رابطة خريجى معاهد وكليات التربية حفل تأبين للزميل الراحل الكريم الدكتــور محمــد يحيى طلعــت بمناســبة ذكــرى الأربعين قال فيه المتحدثون كثيرا عن سيرته العطرة ..

الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف قال :

عرفته منذ ثلاثين عاما .. انسانا شجاعا صادقا ملتزما بالحق ، ويحمى رأيه بفكر خلاق وقدرة علمية متمكنة وخبرة رائدة ، وكنا هنــا فى هذا الموقع نسعد بجواره ، ونستعين برأيه ..

كان بيننا انسانا شامخا شريفا ، فنيا قــويا ، صــاحب خلق كريم لم أسمع منه على مدى السنين الطويلة التى تصادقنا فيها كلمــة غير كريمة بالنسبة لأى انسان ، ولم يكن فى قلبه أى غل أو حقد لاحــد ، وكان انسانا فى درجات الكمال رحمه الله رحمة واسعة ..

وقال : الدكتور صلاح قطب : مدير مركز تطوير العلوم :

أعبر عما يجول فى نفسى من فقدان هذه الشخصية الكريمة التى افتقدناها فى كل مكان فنحن نبكى فيه الخلق والعلم والاخلاص والمحبة

وكل القيم الجميلة التى كان يتحلى بهـا وكنا نعجب بسـلوكه وأفكاره رحمه الله رحمة واسعة ..

واننى أعزى فيه مركز تطـوير العلوم بجامعة عين شمس الذى التحق به خبيرا الدكتور يحيى طلعت منذ أن كان مديرا للمركز القومى للبحوث التربوية واستمر عطاؤه الى آخر لحظة .

وقال الدكتور محمد حسونه : الأستاذ ورئيس شعبة بالمركز القومى للبحوث لقد عشت وزاملت وتتلمذت على أيدى الدكتور يحيى طلعت ، فلقد كان أكاديميا لامعا بين الاكاديميين،وكان اداريا قديرا بين القيادات فى وزارة التربية والتعليم وفى المركز القومى للبحوث التربوية .

أهم سماته التى كان يعتز بها كثيرا أنه كان رجل مبادىء لا يحيد عن مبدأ ، وكان شجاعا فى وقت شحت فيه الشجاعة ، وكثيرا ما شاهدته مع القيادات الكبيرة يتحدث بجرأة واقتدار ولا يميل عن الحـق ، وكان فارسا صاحب قرار ، ولكنه قبل اتخاذ قراره يستشير ويعمـل فكره ثم يتخـذ القـرار .

لقد كان لنا ظهيرا ... وكان الصدر الحنون الذى تعرض عليـه مشاكلنا سنظل نذكره بالخير ما حيينا ، وهو يعيش معنا بروحه ومبادئه وتوجيهـاته .

وقال الأستاذ عبـد الجليل حمـاد مدير عام التعليم الابتـدائى بالـوزارة .

كـان للدكتور يحيى طلعت من أوفى الأوفياء ومن أكرم الكرماء ويستحق الخلود والتخليد ، وأقول : انه رحمه الله خلد نفسه بنفسـه بما ترك لنا من أعمال جليلة ، ومثل عليا ، وعلم ننتفع به ويشهد بذكائه وفكـره وعبقريتـه .

لم يكن يعتمد على احد ولا محسوبا لأحد ، وانما كان شـامخا مرفوع الرأس ، وكان مفتـاح شخصيته حبه للعلم والعمل وبهما تدرج رحمه الله فى السلم الوظيفى حتى نهايته ، وكنا هنا فى رابطة خريجى معاهد وكليات التربيـة نستلهم منـه الفكر الناضج والنصح الأمين ، والرشد الواعى ، وقد وعينا منه الدرس وسنظل نحفظ ذكراه ،وسنعيش دائما بما استفدناه من خلق ومبادىء وعلم وعمل ٠٠ رحمه الله رحمـة واسعة لأن دراساته وبحوثه ومقالاته تعلم الناس والباحثين كثيرا ٠

بطاقـة شخصـية للدكتـور يحيى طلعت

١ ــ تاريخ الميلاد : ٦ نوفمبر سنة ١٩٢٤م ٠

٢ ــ المؤهـلات العلميـة :

(أ) بكالوريوس فى العلوم عام ١٩٤٦م

(ب) دبلوم معهد التربية عام ١٩٤٨م

(ج) دبلوم فى طريقة تدريس العلوم عام ١٩٥٦م

(د) دبلوم فى علم النفس عام ١٩٥٦م

(هـ) دكتوراه فى الكيمياء الطبيعية من جامعة فيينا بالنمسا ٠

تطوير امتحان الثانوية العامة

اعداد/دكتور محمد السيد حسونة
استاذ باحث

يشكل امتحان الثانوية العامة عبئا نفسيا شديدا على كل الأسر المصرية ، وليس مصدر ذلك الامتحان فى حد ذاته ولكن الأمر يعود الى أن الامتحان يعقد فى دورة واحدة فى وقت محدد يتوقف على نتيجته مستقبل الطالب فى الالتحاق بالتعليم الجامعى والعالى •

وادراكا لوضع الامتحانات كعنصر من المنظومة التعليمية وليس كهدف لها ، وتصحيحا للأوضاع التى سادت المجتمع المصرى ، وما كونته من اتجاهات سالبة نحو امتحان الثانوية العامة ، وخلق حالة توتر لدى الطلاب وأولياء أمورهم •

وانطلاقا من توجيهات السيد الرئيس محمد حسنى مبارك رئيس الجمهورية بضرورة تخفيف العبء عن كاهل الأسرة المصرية ، وتوفير التعليم الجيد لأبنائها ، وتيسير الامتحانات بحيث تكون جزءا من عملية التقويم الشاملة التى تعتبر بدورها جزءا من المنظومة التعليمية •

قامت وزارة التربية والتعليم ، والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية باجراء دراسات علمية مقارنة لنظم امتحان الثانوية العامة فى بعض الدول المتقدمة وفى جمهورية مصر العربية وخرجت من ذلك بالحقائق التالية :

ان نتيجة امتحان الثانوية العامة فى الولايات المتحدة الامريكية « الدبلوم الأمريكى » تعتمد على مجموعة من المعايير أهمها :

١ ــ نتائج امتحانات السنوات الدراسية فى المرحلة الثانوية •

٢ ــ نتائج الامتحانات الشهرية فى السنة الدراسية الأخيرة والتى تتضمن أعمال السنة •

٣ ــ انتظام الطـلاب فى المدرســة •

وهكذا لا يمثل الامتحان الأخير فى الســنة الأخيرة من المرحـلة الثانوية الا جزءا من نتيجة الثانوية العامة الامريكية ،الامر الذى لا يجعل له عند الطلاب أو أولياء الأمور فى المجتمع الامريكى أى رهبة ، فهـو لا يزيد عن كونه جزءا من حلقة متكاملة ونموذجا متكررا من الامتحانات التى تعقدها المدرسة كل عام دراسى بل كل شهر من شهور الدراسة •

وفى المملكة المتحدة تعتمد نتيجة الثانوية العامة على حق الطـالب فى اختيار عدد من المواد من بين ١٨ مادة،من بينها ثلاث مواد محورية أساسية يؤدى فيها جميع الطلاب الامتحان • ويتشكل الامتحان من أكثر من مرحلة • ويتم على عامين دراسيين على الأقل وفى كل عام يعقـد على دورتين • وللطالب أن يختار عددا من المواد عليه أن يصل فيهـا الى مستوى معين عادى أو متقدم حتى يستكمل مستوى الثانوية العامة المؤهلة للالتحاق بالجامعات •

اما فى فرنسا فقد قدم وزير التعليم السابق مشروعا جديدا لتطوير امتحان البكالوريا ، وهى الشهادة المعادلة للثانوية العامــة ، الى مجلس الوزراء فى خريف ١٩٩٢ ، يهدف الى التخفيف على الطـلاب بحيث يتم تنفيذه اعتبارا من العام الدراسى ٩٤/١٩٩٥

وأهم ملامح هـذا التطـوير المقترح التحسين الكيفى لامتحـان البكالوريا ،وطرح بدائل متعددة لتخفيف من رهبته وحدته ، وذلك من خلال أتاحته لعديد من الفرص لدخول الامتحان بحيث لا يقتصر الأمـر على مجرد الفرصة الوحيدة ، مع تطوير أساليب الامتحانات ، والأخذ فيها بالتجديدات التربوية فى هذا المجال ، وأساليب التقويم الحديثة ، هذا بالاضافة الى تعدد فرص الامتحان على أكثر من مرة تمكينا لمواجهة الزيادة المستمرة والمطردة فى اعداد الطلاب المتقدمين للثانوية العامــة الفرنسية (البكالوريا) •

وفى ضوء هذه الدراسات العلمية ونتائجها عرض الأمر على المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي حيث وافق من حيث المبدأ على ضرورة تعديل بعض مواد قانون التعليم (٢٦ ، ٢٨ ، ٢٩) وذلك بما يحقق عقد امتحان الثانوية العامة على أكثر من مرحلة ، ووجود مواد اجبارية اختيارية ، وفتح فرص التقدم للامتحان دون قيد •

وفى الوقت الذى أرسل فيه مشروع بتعديل المواد ذات العلاقة بامتحان الثانوية العامة الى مجلس الدولة لوضع الصيغة القانونية ، تم عرض الامر على الرأى العام والقنوات الشرعية فتم طرحه على لجنة الخدمات بمجلس الشورى ، وعلى لجنة التعليم بمجلس الشعب وعلى نقابة المعلمين وعلى لجنة التعليم بالحزب الوطنى ، وخلال الصحف اليومية ، والمجلات ، وأجهزة الاعلام ضمانا لتحقيق ديمقراطية القرار •

وبعد ذلك تم عرض المشروع على لجنة الخدمات ، فمجلس الوزراء حيث تمت الموافقة عليه ، وأحيل الى مجلس الشعب لصدور التعديلات فى قانون التعليم فى ضوء قرار السيد رئيس الجمهورية بمشروع قانون بتعديل أحكام التعليم •

واخيرا صدر القانون رقم ٢ لسنة ١٩٩٤ بتعديل بعض أحكام القانون ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨

ومن أجل اتخاذ الخطوات الاجرائية لتنفيذ القانون عرض الأمر على المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى بجلسته المنعقدة فى ٢٠/٤/١٩٩٤ حيث تمت الموافقة عليها وكذا وافق المجلس الأعلى للجامعات بجلسته بتاريخ ٢٦/٤/١٩٩٤

وفى ضوء ذلك صدر القرار الوزارى رقم ١٤٣ بتاريخ ١٥/٦/١٩٩٤ بشأن خطة الدراسة بمرحلتى الثانوية العامة (الصفين الثانى والثالث الثانوى العام) اعتبارا من العام الدراسى ٩٤/١٩٩٥

وانطلاقا من كل ما سبق صدر القرار الوزارى رقم ١٤٤ بتاريخ

١٥/٦/١٩٩٤ بشأن نظام امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة والذى سيعمل بموجبه اعتبارا من العام الدراسى ٩٤/١٩٩٥ والذى يعتبر بمثابة لائحة تنفيذية للقانون المعدل •

نظــام الامتحــان :

تناولت المــادة الأولى من القرار الوزارى رقم ١٤٤ لسنة ١٩٩٤ تحديد نظام الامتحان بحيث يجرى الامتحان للحصول على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة على مرحلتين المرحلة الأولى فى نهاية الصــف الثانى الثانوى العام ، والمرحلة الثانية فى نهاية الصف الثالث الثــانوى العـــــام •

ويسمح للطالب فى نهاية كل مرحلة بالتقدم للامتحان فى المــواد المقررة بها وذلك فى امتحان واحد أو اثنين •

١ ــ امتحانات المرحلة الأولى : (الصف الثانى الثانوى)

ــ يجرى امتحانان الأول خلال شهر مايو ، والثانى خلال شــهر أغسطس من نفس العــام •

ــ ويسمح للطالب الذى أتم دراسة المواد المقــررة فى المرحــلة الأولى (الصف الثانى) بأداء الامتحان الأول الذى يعقد خلال شــهر مايو فى كل المواد المقررة أو بعضــها •

ــ كما يسمح للطالب الذى رسب فى بعض المواد المقررة أو تغيب عنها أو أراد تحسين درجاته التى حصل عليهــا فى امتحان شــهر مايو بأداء الامتحان فى هذه المواد فى الامتحان الثانى الذى يعقــد خــلال شــهر أغسطس من نفس العــام •

ــ يسمح للطالب الذى رسب فى كل أو بعض المواد المقــررة أو تغيب فى امتحان شهر مايو أو أغسطس أو فيهما معا أو أراد تحســين درجاته فيها بأداء الامتحان فى هذه المواد فى المرحلة الثانية فى امتحان

شهر مايو أو شهر أغسطس أو فيهما معا بالاضافة الى مواد المرحلة الثانية •

٢ ــ امتحانات المرحلة الثانية : (الصف الثالث الثانوى)

ــ يجرى امتحانان الأول خلال شهر مايو ، والثانى خلال شهر أغسطس من نفس العام •

ــ يسمح الطالب الذى أتم دراسة المواد المقررة فى المرحلة الثانية بأداء الامتحان الأول الذى يعقد خلال شهر مايو فى كل المواد المقررة أو بعضها •

ــ يسمح للطالب الذى رسب فى بعض المواد المقررة فى المرحلة الثانية أو تغيب عنها أو أراد تحسين الدرجات التى حصل عليها فى امتحان شهر مايو بأداء الامتحان فى هذه المواد فى الامتحان الثانى الذى يعقد خلال شهر أغسطس من نفس العام •

ــ اما الطالب الذى يرسب فى الامتحان الثانى للمرحلة الثانية الذى يعقد خلال شهر أغسطس عليه أن يؤدى الامتحان فى السنة التالية فى المواد التى رسب فيها أو تغيب عنها فى امتحانى المرحلة الثانية ، بالاضافة الى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى سواء اجتازها بنجاح أو رسب فيها •

وفى حالة رسوبه فى المجموع الكلى فقط عليه أداء الامتحان فى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى حتى ولو كان قد اجتازها بنجاح ، وله أن يختار بالاضافة الى ذلك مادة أو أكثر من مواد المرحلة الثانية للنجاح فى المجموع الكلى •

ــ الطالب الذى يرسب فى مادة أو أكثر أو تغيبعن أداء الامتحان فيها فى الامتحان الثانى للمرحلة الثانية الذى يعقد فى شهر أغسطس، بالاضافة الى رسوبه فى المجموع الكلى للدرجات ، عليه أن يؤدى

الامتحان فى السنة التالية فى المواد التى رسب فيها أو تغيب عنها فى امتحانى المرحلة الثانية ، بالاضافة الى المواد التى سبق له أداء الامتحان فيها فى المرحلة الأولى سواء اجتازها بنجاح أو رسب فيها ، وله — اذا أراد — أن يختار مادة أخرى أو أكثر من المواد التى أدى الامتحان فيها بنجاح فى المرحلة الثانيــة وذلك لنجــاح فى المواد التى رسب فيهــا والنجاح فى المجموع الكلى •

— الطالب الذى يرسب فى مادة اختيــارية تخصيصة أو أكثر من مواد المرحلة الأولى أو تغيبعنها فىامتحانى مايو وأغسطس ثم يرسب فيها فى امتحانى مايو وأغسطس فى المرحلة الثانية أو تغيب عنها ، له — اذا أراد — أن يختار مواد اختيارية تخصصية أخرى بدلا منها فى السنة التالية ، مع الالتزام بما ورد بالبنــد ثالثا من المــادة الثانية من هــذا القــــرار •

الطالب الذى يرسب فى مادة اختيارية تخصصية أو أكثر من مواد المرحلة الثانية أو تغيب عنها فى امتحــانى مايو وأغسطس لــه — اذا أراد — أن يختار مواد اختيارية تخصصية أخرى بدلا منها فى امتحانى السنة التالية ، مع الالتزام بما ورد بالبنــد ثالثا من المــادة الثانية من هــذا القــــرار •

المواد الذى يجــرى فيهــا الامتحان :

وتختص المــادة الثانية : من هــذا القرار بتحــديد المواد التى يجرى فيها الامتحان حيث يؤدى جميع الطلاب المتقدمين لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العــامة الامتحان فى المواد الاجبــارية والمواد التخصصية المقررة فى كل مرحلة من المرحلتين وذلك على النحو الآتى :

أولا : المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام) :

١ — يؤدى الطالب الامتحان فى المواد الاجبارية فى مقرر الصــف الثانى الثانوى العام لمواد التربية الدينية واللغة العربية واللغة الاجنبية الأولى ، وفى مادة اللغة الأجنبية الثانية •

٢ — يؤدي الطالب الامتحان فى ثلاث مواد اختيارية تخصصية من المــواد التاليــة :

الكيمياء — الأحياء — الرياضيات (١) — الجغرافيا — علم النفس والاجتماع — الجيولوجيا — والعلوم البيئية •

٣ — يجوز للطالب أن يؤدى امتحان المستوى الرفيــع فى مادة الأحياء أو الجغرافيا أو فيهما معـــاً •

ثانيا : المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام) :

١ — يؤدى الطالب الامتحان فى المواد الاجبارية فى مقرر الصف الثالث الثانوى العام فى مواد التربية الدينية واللغــة العربية واللغــة الأجنبية الأولى وفى مادة التربية القومية •

٢ — يؤدى الطالب الامتحان فى مادتين اختياريتين تخصصيتين من المــودا التاليــة :

الفيزياء — الرياضيات (٢) — التاريخ — الفلسفة والمنطــق — الاقتصــاد والاحصـــاء •

٣ — يؤدى الطالب الامتحان فى مادة واحدة من المواد التطبيقية التاليــــة :

التربية الفنية — التربية الموسيقية — الاقتصاد المنزلى — المجال الزراعى — المجال التجارى — المجال الصناعى — الحاسب الآلى •

٤ — يجوز للطالب أن يؤدى الامتحان فى مادة واحدة أو مادتين من مواد المستوى الرفيع التالية :

اللغة العربية — اللغة الأجنبية الأولى — الرياضيات — الفلسفة والمنطـــق •

على ألا يزيد عدد مواد المستوى الرفيع التى يؤدى الطالب الامتحان فيها فى المرحلتين معاً عن مادتين فقط •

ولا تعتبر مواد المستوى الرفيعة ضمن مواد الرسوب ولا تضـاف

درجاتها الى المجموع الكلى الا اذا حصل الطالب على ٥٠٪ من النهاية الكبرى المخصصة للمادة وتضاف بمعرفة مكتب تنسيق القبول بالجامعات والمعاهـــد •

ثالثا : عند اختيار الطالب المـواد الاختيـارية التخصصية التى يؤدى فيها الامتحان فى المرحلتين يراعى أن يكون من بينها مادة واحدة من كل مجموعة من المجموعتين الآتيتين (أ ، ب) :

المجموعة (أ)	المجموعة (ب)
التاريـــــخ	الرياضيـــات (١)
الجغرافيـــا	الرياضيـــات (٢)
الفلســفة والمنطق	الفيزيـــاء
علم النفس والاجتماع	الكيميـــاء
الاقتصاد والاحصاء	الاحيـــاء
	الجيولوجيا والعلوم البيئية

ويجوز للطالب عنـد اختيار مـادة الرياضيات أن يكتفى بمـادة الرياضيات (١) ولا يشترط لمن يختار مادة الرياضيات (٢) أن يكون قد أدى الامتحان فى مادة الرياضيات (١) •

رابعا : تعتبر المواد الدراسية الآتية مواد نجاح ورسوب ولا تضاف درجاتها الى المجموع الكلى للدرجات :

(أ) التربيـــة الدينيـــة •

(ب) التربيـــة القوميـــة •

(جـ) المـادة التطبيقية : (التربية الفنية ـ التربية الموسيقية ـ الاقتصاد المنزلى ـ المجال الزراعى ـ المجـال التجـارى ـ المجـال الصناعى ـ الحاسب الآولى) •

خامسا : يعفى الطلاب المتقدمون لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة على نظام المنازل وطلاب فصول الخدمات من الامتحان العلمى فى المواد التطبيقية •

وفى هذه الحالة تخصص الدرجة الكلية للمادة للامتحان النظرى التحريرى .

وتناولت المادة الثالثة تحديد النهايات الكبرى والصغرى وأزمنة الاجابة لجميع المواد تكون النهايات الكبرى والصغرى وأزمنة الاجابة للمواد الاجبارية والتخصصية الاختيارية والمستوى الرفيع فى المرحلة الاولى وفقا لما ورد بالجدول رقم (١) ، وفى المرحلة الثانية وفقا لما ورد بالجدول رقم (٢) وتكون بالنسبة للمواد التطبيقية وفقا لما ورد بالجدول رقم (٣) وجميعها مرفقة بالقرار .

وتكون النهايات الكبرى والصغرى لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة فى المرحلتين (الصفين الثانى والثالث الثانوى العام) وفقا لما ورد بالجدول رقم (٤) .

ويعتبر الطالب ناجحا فى امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة اذا حصل على النهايات الصغرى للمواد المقرر أداء الامتحان فيها فى المرحلتين الأولى والثانية وحصل على النهاية الصغرى للمجموع الكلى للدرجات .

وبالنسبة لمواد اللغة العربية واللغة الأجنبية الأولى والتربية الدينيه لا يعتبر الطالب ناجحا فيها الا اذا أدى الامتحان فى كل من مقررى المرحلتين الأولى والثانية وحصل على النهاية الصغرى المقررة لكل من هذه المواد .

وفى جميع الأحوال يحسب للطالب فى النتيجة النهاية لامتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة أعلى الدرجات التى حصل عليها فى امتحانات المواد المقررة فى المرحلتين فى سنتين متتاليتين .

وبعد استعراض نظام الامتحان وتحديد المواد الدراسية على النحو السابق والوارد فى القرار الوزارى ١٤٤ لسنة ١٩٩٤ يمكن أن نعرض لكيفية اختيار الطالب للمواد الدراسية بما يحقق رغبته فى الالتحاق بالكليات التى يريدها وذلك على النحو التالى :

أولا : كيف تختار المواد للكليات علما بأنك تدرس جزء من المواد التي تختارها في الصف الثاني والباقي في الصف الثالث حسب الجدول الموجود في الصفحة التالية

(أ) كليات الطب ومجموعاتها

أولا : ٣ مواد اجبارية مؤهلة هي :
أحياء • فيزياء • كيمياء

ثانيا : تختار مادة واحدة من :
رياضة ١ . رياضة ٢
• جيولوجيا وعلوم بيئة

ثالثا : تختار ماده واحدة من :
• تاريخ • جغرافيا
• اقتصاد واحصاء

(ب) كليات الهندسة ومجموعاتها

أولا : ٣ واد اجبارية مؤهلة هي :
• رياضة • فيزياء • كيمياء

ثانيا : تختار مادة واحدة من :
رياضة احياء •
• جيولوجيا وعلوم بيئة

ثالثا : تختار مادة واحدة من :
• تاريخ • جغرافيا
• علم نفس واجتماع
• فلسفة ومنطق

(ج) كليات الاقتصاد والألسن والآداب ومجموعاتها

أولا : ٤ مواد اجبارية مؤهلة من بين :
التاريخ • الجغرافيا • الفلسفة والمنطق
• فلسفة ومنطق
• علم نفس واجتماع
• اقتصاد واحصاء
• علم النفس والاجتماع
اقتصاد واحصاء

ثانيا : مادة واحدة من بين :
• رياضة ١ رياضة ٢
• فيزياء • كيمياء • احياء
• جيولوجيا وعلوم بيئة

ثالثا : نفس المواد الأساسية وهي :
عربى / دين / لغة أولى / لغة ثانية / [illegible]
تربية قومية

رابعا : مع المواد الأساسية وهى :
عربى / دين / لغة أولى / لغة ثانية /
تربية قومية

خامسا : مادة تطبيقية واحدة من :
فنية / موسيقى / كمبيوتر /
زراعة / اقتصاد منزلى / تجارى /
صناعى

سادسا : لمن يرغب :
• مادة أو مادتين مستوى رفيع
من بين :
جغرافيا / احياء / عربى / لغة أولى /
رياضة / فلسفة ومنطق •

رابعا : نفس المواد الأساسية وهى :
عربى / دين / لغة أولى / لغه ثانية /
تربية قومية

خامسا : مادة تطبيقية واحدة من بين :
فنية / موسيقى / كمبيوتر / زراعة /
اقتصاد منزلى / تجارى / صناعى •

سادسا : لمن يرغب :
• مادة أو مادتين مستوى خاص
من بين :
جغرافيا / احياء / عربى / لغة أولى /
رياضة / فلسفة ومنطق •

رابعا : مادة تطبيقية من بين :
فنية / موسيقى / كمبيوتر / زراعة /
اقتصاد منزلى / تجارى / صناعى •

خامسا : لمن يرغب :
• مادة أو مادتين مستوى رفيع
من بين :
جغرافيا / احياء / عربى / لغة أولى /
رياضة / فلسفة ومنطق •
يمكن دخول هذه الكليات أيضا لكل
من يحصل على :
٤ مواد علمية + واحدة أدبى
أو
٤ مواد أدبية + واحدة علمى

ثانيا : ماذا ستدرس فى الصف الثانى وفى الصف الثالث وجدول توزيع المواد فى الصف الثانى والصف الثالث

المواد التى تتم دراستها فى الصف الثانى :

أولا : المواد الأساسية وتشمل :

عربى / دين / لغة أولى / لغة ثانية

ثانيا : ٣ مواد اختيارية من بين :

كيمياء ـ أحياء ـ رياضية ١ ـ جغرافيا ـ علم نفس واجتماع ـ جيولوجيا وعلوم بيئة

ثالثا : لمن يرغب :

مادة أو مادتين مستوى رفيع من بين :

الجغرافيا ـ الأحياء

المواد التى سيتم دراستها فى الصف الثالث

أولا : المواد الأساسية وتشمل :

عربى / دين / لغة أولى / تربية قومية

ثانيا : اختيار مادتين من بين :

فيزياء ـ رياضة ٢ ـ تاريخ ـ فلسفة ومنطق ـ اقتصاد واحصاء .

ثالثا : مادة تطبيقية من بين :

ثالثا : نفس المواد الأساسية

فنية / موسيقى / كمبيوتر / زراعة / اقتصاد منزلى / تجارى / صناعى .

رابعا : لمن يرغب :

مادة واحدة أو اثنين مستوى رفيع من بين :

عربى / لغة أولى / فلسفة ومنطق / رياضة .

دور التربية الوطنية فى تكوين المواطن الصالح بمرحلة التعليم الأساسى

أ٠د ٠ يوسف خليل يوسف

فى بداية ، لعله من المفيد أن نحدد مفهوم كل من التربية الوطنية ، والمواطن الصالح ٠٠

١ ــ التربية الوطنية

التربية عامة هى كل ما يؤدى الى نمو الطاقات المتنوعة التى أودعها الله فى الانسان على نحو يستهدف خيره ، وصالح مجتمعه ٠ وتشارك فى التربية بشكل غير مقصود العديد من المؤسسات الاجتماعية أما التربية التى نعالجها فى هذا المقال فهى التربية المقصودة للأفراد من خلال المدرسة ٠ ويعطى « سويفت » مفهوما واسعا للتربية من حيث أما التربية التى نعالجها فى هـذا المقال فهى التربية المقصودة للأفراد القدرات البدنية والاجتماعية والأخلاقية التى تتطلبها الجماعة التى ولد بها ، والتى يجب أن يعمل فيها ، ويسمى علماء الاجتماع هذه العملية بالتطبيع الاجتماعى أو بالتنشئة الاجتماعية(١) ٠

أما التربية الوطنية فالمقصود بها ، فى الدراسة الحالية ، حصيلة الخبرات التى تهيئها المدرسة سواء من خلال الأنشطة التى تتيحها لتلاميذها ، أو من خلال المناهج الدراسية ، أو المناخ المدرسى ، أو التعاملات اليومية للتلميذ مع أساتذته أو مع ادراك المدرسة مما يكفى تنشئته تنشئة وطنية سليمة يحقق من خلالها الرقى لمجتمعه والسعادة

---

(١) د٠ف ٠ سويفت ، اجتماعيات التربية ، دراسة تمهيدية تحليلية، ترجمة محمد سمير حسانين ، طنطا ، مؤسسة سعيد للطباعة ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٧ ، ص ١٦ ٠

لذاته . وتتفق الدراسة بهذا مع ما يراه عبد السلام عبد الغفار من أنها تلك العملية المخططة المنظمة المنسقة والمنفذة فى مدارسنا ، والتى تقوم على رؤى فلسفية معينة ، تأخذ فى اعتبارها العالم مما يؤثر فيه من قوى ومتغيرات ، وأيديولوجيات ، وصراعات ... كما تأخذ فى اعتبارها المجتمع المصرى بأهدافه ، بصعوباته بعقباته ، بفلسفاته ، فى صورة مستقبلية ، آخذين فى الاعتبار طبيعة الانسان بحقوقه الانسانية ، بواجباته والتزماته ، بالصورة التى نود أن ننشىء عليها أبناءنا بما يؤدى الى تحقيق أهداف المجتمع ، وبما يؤدى الى تماسكه واستمرارية نموه وتقدمه(١) .

٢ ــ المواطن الصالح :

فى محاولة لتحديد المقصود لغويا بلفظة « صالح » وما تشتمل عليه تجد أن « لسان العرب » (جزء ٤ ص ٢٤٧٨) يرى أن « الصلاح ضد الفساد ، صلح يصلح صلاحا وصلوحا ... وأصلح الشىء بعد فساده أى أقامه أما المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية (الجزء الأول ــ ط٢ ص٥٢٠) فيرى ن الصلاح زوال الفساد ، وصلح الشىء كان نافعا أو مناسبا ، والصالح المستقيم المؤدى لواجباته ، والصلاح الاستقامة والسلامة من العيب .

وعند اقتران لفظة « صالح » بلفظة « مواطن » نجد أن البعض يحدد المقصود بالمواطن الصالح بشكل يتسم بالقصور حيث يقصره على المشاركة الواعية فى الانتخابات ، وأداء الضرائب ، وممارسة عمله بالقدر الواجب من الكفاءة والاخلاص ، ووجه القصور فى هذا التحديد أنه يركز على أداء الفرد لمجموعة من المهام التى يتطلبها وطنه ، وهو أحد

---

(١) عبد السلام عبد الغفار ، ورقة عمل حول « حقوق الانسان والتربية » ، ورقة مقدمة الى مؤتمر تعليم حقوق الانسان ، كلية الحقوق جامعة القاهرة ٩ ــ ١١ يونيو ١٩٨٧ ، ص ٤ .

الجوانب بالنسبة للمواطن الصـــالح وليس كلهـــا ، ومن هنـــا يرى لفينجستون ان يكون تحديد المواطن الصالح بأكبر درجة من الشمول من ناحية أداء المواطن لكافة الأعمـــال التى تمس بنى جلدته ، وتؤثر فى الدولة ورخائها •• فالمواطن الصـــالح والذى هو نواة الدولة المثلى ، هو الذى يعقد العزم على أن يكون جزءاً من المجتمع الذى يعيش فيه ، ويساهم فى أعبائه ، ويضع مصلحة المجتمع قبل مصلحته الخاصـــة ، ويضحى برغباته الخاصـــة وراحته ووقته وماله فى سبيل المجتمع اذا لزم الأمـــر(١) •

والمواطن الصالح الذى نقصد اليه فى هذا الاطار ، وفى دراستنا هذه هو الفرد الايجابى المشارك فى كل ما من شـــأنه ازدهار وطنـــه ورفعته ، والذى يتحلى بقدر كاف من الشعور بالانتماء الى هذا الوطن ، والتضحية من أجله ، كما أن المواطن الصالح هو المواطن المستنير القادر على التكيف مع التطورات المتلاحقـــة فى مجتمعه ، المتفهم للأسلوب الاجتماعى السليم فى ممارسة حقوقه •

وبحسب المـــادة (١٦) والمـــادة (١٧) من قانون التعليم العـــام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، وتعديلاته بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ :

ـــ يهدف التعليم الأساسى الى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ واشباع ميولهم ، وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم ، والسلوكيات ، والمعـــارف ، والمهارات العمليـــة المهنيـــة التى تتفق وظروف البيئات المختلفـــة •••

ـــ التأكيـــد على التربية الدينية والوطنية والسلوكية والرياضية خلال مختلف سنوات الدراسة •

« والتربية الوطنية » بمفهومها الذى قدمناه وعلى ضوء أهـــداف

(١) ريتشارد لفنجستون ، التربية لعالم حائر • القـــاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٤٨ ، ترجمة وديع الضبع ص ١٣٧ •

التعليم الأساسي من حيث تنشئة المواطن تنشئة وطنية سليمة بأبعادها المختلفة ، ركيزة أساسية في بنية التعليم الأساسي ومراميه .

وبعـــــد ...

فالسؤال الذي يقفز الى بؤرة الاهتمام ويلح في الاجابة عليه ، هو : ما مقومات ومواصفات المواطن الذي تصفه بأنه «مواطن صالح»؟ والذي تنشده مصر في الوقت الحاضر .. للاجابة على ذلك نقول : انه في محاولة علمية قام بها بعض الخبراء الباحثين بالمركز القومي للبحوث التربوية ، حاولوا استقراء هذه المواصفات من خلال الأدبيات والمراجع التي عالجت هذا الموضوع ، أسفرت جهودهم عن استكشاف قائمة لهذه المواصفات ، وتم استطلاع الرأي بشأنها من جانب خمسين من العاملين التربويين في ميدان التعليم الأساسي من موجهين ومديري مدارس ، ومدرسين وانتهت القائمة الى الصورة الموضحة بعد(١) :

١ ــ يفهم مبادىء الدين فهما سليما .
٢ ــ يعرف كيفية ممارسة شعائر الدين .
٣ ــ يعرف أنماط السلوك الحميد التي تتوافق مع مبادىء الدين .
٤ ــ يعتز بالعقيدة الدينية التي يؤمن بها دون غلو أو تطرف .
٥ ــ يحترم عقائد الآخرين .
٦ ــ يعرف بعض الأساسيات عن وطنـــه (موقعه ــ ثرواته ــ خطط تنميته الخ ..) .
٧ ــ لديه بعض المعارف عن العالم خارج نطاق الوطن .
٨ ــ يعرف تاريخ وطنه وتراثه الحضاري .

---

(١) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، شعبة التخطيط التربوي ، سنسل : سبتمبر ١٩٩٣ .

٩ ــ يعرف الجوانب المختلفة للبيئة المحيطة به •

١٠ ــ يفهم طبيعة المشكلات فى بيئته •

١١ ــ يفهم جوانب مشكلة الزيادة السكانية •

١٢ ــ يفهم جوانب مشكلة الادمان •

١٣ ــ يعرف التقسيمات الجغرافية للوطن وحدود كل منها •

١٤ ــ يعرف مهام السلطات الادارية المحلية •

١٥ ــ يعرف وظائف مختلف السلطات فى الدولة (التشريعية ــ التنفيذية ــ القضائية) •

١٦ ــ يعرف المبادىء الرئيسية التى تستند اليها الديمقراطية •

١٧ ــ يفهم آراء الآخرين ويفسح صدره لتلك الآراء •

١٨ ــ يعرف الواجبات الملقاة عليه كمواطن •

١٩ ــ يعتز بانتمائه لوطنه ويدافع عن قضاياه •

٢٠ ــ يعتز بالتقاليد المصرية والتراث الحضارى المصرى •

٢١ ــ يشعر بأهمية الوحدة الوطنية •

٢٢ ــ يعرف الشخصيات الوطنية البارزة التى لعبت دورا هاما فى تاريخ الوطن •

٢٣ ــ يتابع الأحداث الجارية فى مصر وخارجها •

٢٤ ــ يعرف حقوق الانسان وحرياته الأساسية •

٢٥ ــ يقدر قيمة العلم ومنجزاته •

٢٦ ــ يدرك أهمية الأمم المتحدة والمنظمات التالية لها فى حفظ السلام •

٢٧ ــ يعرف دور العلم فى حياتنا الحديثة •

٢٨ ــ يتقبل المواقف التى تتطلب مسئولية •

٢٩ ــ يتمسك بحقوقه فى المجتمع •

٣٠ ــ يتوآءم مع الجماعات التى ينخرط فيها •

٣١ ـ لديه مشاعر الحب والاخاء والتسامح تجاه أبناء الشعوب الأخرى •

٣٢ ـ لا يتقبل أى شكل من أشكال التمييز العنصرى •

٣٣ ـ يقدر قيمة الابتكارات والاختراعات •

٣٤ ـ يميل الى العطاء والتضحية فى سبيل صالح المجموعة •

٣٥ ـ يتقبل ذاته ويثق فى قدراته •

٣٦ ـ ينجز باتقان ما يقوم به من أعمال •

٣٧ ـ يؤدى ما يقوم به من أعمال فى التوقيتات المحددة •

٣٨ ـ يتبادل مع الآخرين الآراء بسعة صدر •

٣٩ ـ يستخدم ما لديه من مهارات لخدمة بيئته ومجتمعه •

٤٠ ـ يخطط لما يريد فى حياته اليومية من خلال تفكير وترتيبات عمله •

٤١ ـ يلتزم فى تعاملاته بمبادىء الدين والسلوكيات المقبولة فى المجتمع

٤٢ ـ يربط الحقائق العلمية بأسبابها بعيدا عن التفكير الخرافى •

٤٣ ـ لديه قدر من المهارة فى التعامل مع التكنولوجيا •

٤٤ ـ يمارس العادات السليمة ويبتعد عن العادات الضارة بالصحة كالتدخين مثلا ـ النظافة ـ عدم الاستحمام فى الترع •••

ومن خلال فحص البنود السابقة لمواصفات « المواطن الصالح » يتبين ما يأتى :

أولا : أن بعض سمات المواطن الصالح يتمثل فى « الجانب المعرفى » القائم على الفهم الصحيح ، كما هى فى مجال فى بنود أرقام :

١ ، ٢ ، ٣ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥

١٦ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٥ ، ٢٧ ٢٨

والبعض الآخر من المواصفات يتمثل في « الجانب المهارى » أى في المهارات التى يمكن أن يكتسبها تلميذ التعليم الأساسى من خلال الممارسات العملية ، كما هى الحال فى بنود أرقام :

٣٧ ، ٤١ ، ٤٤ ، ٤٥ .

والبعض الثالث من المواصفات يتبلور فى الاتجاهات الوجدانية والعقلانية التى يناط بمدرسة التعليم الأساسى ان ترسخها فى نفوس وعقول أبنائها : كما هى الحال فى بنود أرقام :

٤ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٦ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٩ ، ٤٢

ثانيا : أن تطبيع أبناء التعليم الأساسى بالمواصفات والسمات المرجوة بغية اعدادهم للمواطنة الصالحة ، ليست قاصرة على مادة محددة ، وانما ... كما سبقت الاشارة . تتحقق بتكامل الخبرات المتاحة لتلميذ التعليم الأساسى من خلال ما يلقاه من أساتذته ، وادارة المدرسة والقائمين على الانشطة المدرسية بألوانها ومجالاتها المختلفة .

وبهذا الصدد ، تجدر الاشارة الى أن التربية الوطنية فى مرحلة التعليم الأساسى بحلقته الابتدائية والاعدادية كانت مادة مستقلة ضمن مجموعة المواد الاجتماعية ، وقد أدمجت المادة فى السنوات الأخيرة ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية ، ولم تعد مادة مستقلة بذاتها ، فكان من الطبيعى أن فروع الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) وسائر المواد الدراسية الأخرى فى التعليم الاساسى كالعلوم واللغة العربية والتربية الدينية ... الخ . تسهم بنصيب فى معالجة العديد من المفاهيم والمضامين والأنشطة التى كانت تعالجها مادة التربية الوطنية فيما سبق .

وواقع الأمر ، فمن خلال الدراسة التحليلية لأهداف المواد الدراسية المختلفة والموضوعات المقررة ، والأنشطة الصفية والأنشطة اللا صفية ، بمرحلة التعليم الأساسى ، نلحظ أن سائر مواصفات « المواطن الصالح » متضمنة بها طبقا لمعيار المواصفات التى سبقت الاشارة اليها •

بيد أن القضية تتعلق فى المقام الأول بمدى ما تلقاه هذه الأهداف وتلك الموضوعات من عوامل ، مساعدة لتحقيقها فى الواقع التطبيقى أو ما تلقاه من تعويق أو تدعيم الأمر الذى تتدخل فيه العديد من العوامل المتشابكة التى لا يمكن فصل آثارها السلبية على نتاج التنشئة الوطنية الصالحة •••

فمن العوامل المساعدة التى يمكن أن تهيئها المدرسة لتحقيق العديد من مواصفات الوطنية الصالحة فى البناء العقلى ، والوجدانى ، والاجتماعى ، للناشئة ما يأتى :

١ — أن توفر المدرسة للتلميذ فرصة المشاركة فى بعض جوانب ادارة المدرسة •

٢ — أن توفر المدرسة للتلميذ فرصة لزيارة بعض المؤسسات فى البيئة المحلية •

٣ — أن توفر المدرسة للتلميذ الفرصة لربط الحقائق العلمية واستخدام المنهج العلمى فى التفكير •

٤ — أن توفر المدرسة للتلميذ الفرصة لانجاز أعماله فى توقيت محدد ••

٥ — أن توفر المدرسة للتلميذ الفرصة للتدريب على المناقشة ، والاستماع للآخرين •

٦ — أن توفر المدرسة للتلميذ الفرصة للممارسة فى خدمة البيئة وحل مشكلاتها •

٣٦

٧ - أن توفر المدرسة للتلميذ فرصة التدريب على التخطيط .

٨ - أن توفر المدرسة للتلميذ فرصة ممارسة العادات السليمة .

وأما عن العوامل المعوقة التى تتأثر بالمدرسة فى الواقع التطبيقى عن أداء رسالتها فى تنشئة أبنائها النشأة الوطنية الصالحة فهى عوامل متشابكة لا يمكن فصل آثارها السلبية على نتاج التنشئة الوطنية المرجوة .

ومن بين هذه العوامل المعوقة ما يأتى :

١ - الفصول الدراسية كثيرا ما تكون مزدحمة بالتلاميذ مما يعوق فرص الحوار والمناقشة .

٢ - الأنشطة الطلابية بكثير من المدارس غير كافية .

٣ - كثير من المدارس لا تتوافر بها المرافق المطلوبة للتنشئة السليمة .

٤ - كثير من المعلمين لم يتلقوا تدريبا كافيا على الأساليب المتطورة فى كيفية تكوين وتشكيل المواطن الصالح .

٥ - كثير من معلمى التعليم الأساسى مثقلون بأعباء كبيرة بما لا يسمح بصقل شخصيات التلاميذ .

٦ - سلوكيات بعض معلمى التعليم الأساسى تجعلهم قدوة غير صالحة أمام التلاميذ .

٧ - كثير من المعلمين ليست لديهم الواقعية للاهتمام بتكوين شخصيات التلاميذ .

٨ - طرق التدريس المتبعة غالبا ما تغفل أهمية المناقشة وابداء الرأى .

٩ - يعتقد الكثير من المعلمين أنه لا وقت لديهم لتناول المفاهيم المرتبطة بتربية تلاميذهم للمواطنة .

١٠ ــ الصلة بين المدرسة ومؤسسات البيئة ضعيفة •

١١ ــ الصلة غير كافية بين مدارس التعليم الأساسى والمؤسسات الاخرى المشاركة فى تكوين المواطن الصالح (الصحافة ــ الاذاعة ــ التليفزيون) •

١٢ ــ الاهتمام المركز حول التحصيل المعرفى للتلاميذ والامتحانات وذلك من جانب المعلمين وادارة المدرسة معا •

هذا ، ولعل مما يجب أن نؤكده أن مسئولية تنشئة المواطن الصالح ، لا تقع على عاتق التعليم الأساسى وحسب ، وانما يشاركها فى النهوض بهذه المسئولية مؤسسات أخرى على جانب كبير من الأهمية ، وفى مقدمتها وسائل الاعلام :

ان كلا من الاعلام والتعليم سبيل اتصال بين (مرسل) و (متلق) لتوصيل رسالته هى العلم • واذا كان الاعلام مطلقا فى توصيل المعلومات ، فان التعليم مقيد بمراحل زمنية أو مناهج وموضوعات محددة ومتلقين محددين • وقد يتكامل الاعلام والتعليم باستخدام الوسائل الاعلامية الايضاحية فى العملية التعليمية ، وبتقديم المقررات التعليمية عن طريق وسائل الاعلام •

واذا كانت أول مهام الاذاعة المسموعة والمرئية هى الاعلام ، والتثقيف ، وكان التثقيف يحمل معنى التوعية •• فمن ثم ، كانت توعية المواطنين بحقوقهم وواجباتهم وتثقيفهم باتجاهات المجتمع ، وتبصيرهم بقضاياه ، هى مهمة اعلامية وواجب قومى تفرضه طبيعة الرسالة الاعلامية •

واذا كان التزام الاذاعة المسموعة والمرئية فى التنمية واجب وطنى قومى ، فان هذا الدور فى مجال تنشئة المواطن الصالح يتمثل فى مجال التنمية الفكرية والسياسية وهى تنمية معنوية تسهم فى بناء الانسان المصرى ، وفى ترسيخ القيم الاجتماعية والوطنية والانسانية وتحسين مبادىء الأخلاق فى نفوس وأفهام الناشئة •

تأثير برنامج تدريبى مقترح باستخدام التدريب الذهنى والمدعم بالأداء العملى على تحسين مستوى الأداء لبعض مهارات الكب للاعبات الجمباز الناشئات

د. مرفت محمد سالم
مدرس بكلية التربية الرياضية للبنات
بالقاهرة ـ جامعة حلوان

المقدمة ومشكلة البحث :

لقد تطورت رياضة الجمباز تطورا هائلا من النواحى الفنية والقدرة على الخلق والابتكار لحركات جديدة على أجهزته المختلفة حيث يعبر عن ذلك بوضوح ما يشاهد فى بطولات العالم والدورات الأولمبية من الارتقاء والتقدم فى مجال الاداء المهارى ٠

الا أن الجمباز فى مصر مازال يعانى من العديد من المشاكل كى يلحق بركب التطور العالمى ، وذلك ليس فقط بالنسبة للمستويات العالية ولكن أيضا على مستوى قطاع الناشئين ومن هنا زاد اهتمام الباحثين فى الفترة الأخيرة لبحث العوامل التى تؤدى الى سرعة اكتساب اللاعبات للمهارات المختلفة ووصولهن الى أعلى مستوى من الاداء الفنى

ويعتبر المجال النفسى ضمن المجالات التى لاحقها المتخصصون فى التدريب الرياضى بالبحث والتجربة نظرا لاهميتها ، وكذلك يعتبر احد العوامل الرئيسية التى تؤثر بدرجة واضحة فى تحديد المستوى الرياضى (٧ : ١٦) ٠

وهناك بعض الأساليب الحديثة التى تم استخدامها فى السنوات الأخيرة لتنمية وتطوير مستوى الاداء المهارى فى عمليتى التعليم والتدريب على حد سواء ومن هذه الأساليب أسلوب « التدريب الذهنى Mental Training

ويعرفه سبيلكر Spilker (١٣ : ٨٩ ــ ٩٢) بأنه عملية تكرار

التصور الذاتى الارادى لخط سير حركة رياضية معينة ، ويحتوى هذا التصور على عوامل الرؤية والسمع والاحساس بالحركة والمكان والزمن. أى كل ما يختص بالحركة ولكن بدون الاداء الفعلى لهـا ، ويشـير الى فاعلية استخدام هذا النوع من التدريب حيث أنه يؤدى الى تقليل زمن التعليم وكذلك تثبيت القدرات الحركية •

وقد اتفق كل من فريهر Fruher (١٠) ؛ وينك Weineck (١٥) على فاعلية وايجابية استخدام هذا النوع من التدريب وتأثيره على العملية التدريبية •

وتشير أيضا فريدة عثمان ومحمد عبد النبى (٤ : ١٩٥٤) الى ان استخدام التدريب الذهنى المدعم بالاداء العملى يؤدى الى نتائج أكثر ايجابية من استخدام التدريب العملى بمفرده ، على أن يسبق استخدام التدريب الذهنى وصول المتدرب الى درجة جيدة أو متقدمة من التصور الحـــــركى •

ورياضة الجمباز من الرياضات ذات المهارات التى لا حصر لها الأمر الذى استوجب ضرورة تصنيفها الى مجموعات على أن تضم كل مجموعة الحركات المتشابهة ، وقد قسمت فضيلة سرى (٥ : ١٠٨ ، ١٠٩) نقلا عن اوكران مهارات الجمباز الى مجموعات تكنيكية وهمـا مجموعة حركات القـوة ، مجموعة حركات المرجحة ، واذا نظرنا الى مجموعة حركات المرجحة نجدها تشكل جزءا رئيسيا فى حركات الجمباز ، وتعتبر حركات الجمباز وتعتبر حركات الكب قيد الدراسة ضمن حركات المرجحات •

وجهاز العارضتين المختلفتى الارتفاع هو أحد أجهزة جمباز البنات ويتميز الاداء على هـذا الجهـاز بالاستمرارية والتسلسل والسرعة ، وحركات الكب قيد الدراسة من المهارات الهامة التى تؤدى فى جميـع مستويات المنافسة (١١ : ٣١٦) وهى أيضا من المهـارات الاجبـارية

والمقررة على اللاعبات الناشئات تحت ١٢ سنة ، وتخضع لمجموعة من أهم المجموعات الحركية على جهاز الدراسة الا وهى مجموعة حركات الكب ، وتعتبر حركات الكب احدى المهارات الأساسية التى يتحتم على لاعبة الجمباز اداءها بأتقان لما لها من أهمية كبيرة متمثلة فى الانتقالات المتباينة بين العارضتين ، كما توفر تلك الاستمرارية المطلوبة فى الاداء على جهاز الدراسة حيث ان نهاية هذه الحركات تعتبر بداية لحركات أخرى كما انها تستخدم كبداية للجمل الحركية واحيانا تشكل الجزء الرئيسى من الجملة كما تعتبر اداة ربط بين المهارات المختلفة داخل الجملة الحركية ، لذا فهى عامل حيوى ورئيسى على جهاز الدراسة حيث ان قانون التحكيم يعاقب على التوقف للراحة بالخصم من درجة اللاعبة (٨ : ١٠) .

وقد حاول بعض الباحثين مثل أوكران Ukran بورمان Borrmann نقلا عن يحيى محمد (٩ : ٥) دراسة التصميم الفنى لمسار حركات الكب، والبعض الآخر حاول ايجاد العلاقة بين القوة العضلية والخصائص الديناميكية المميزة لاداء حركات الكب على جهاز المتوازيين للرجال (٩)، أو العلاقة بين حركة الكب للارتكاز ومستوى الاداء على جهاز متوازى الانسات(٨) ، وهناك بعض الدراسات اهتمت بتنمية عنصر أو أكثر من عناصر اللياقة البدنية الخاصة بمجموعة حركات الكب وتأثير ذلك على مستوى الاداء المهارى لبعض الكبات على متوازى الرجال (٢) ، (٣) .

ولم توجد على حد علم الباحثة دراسة سابقة قد استخدمت التدريب الذهنى والمدعم بالاداء العملى لتنمية الجانب المهارى والخاص بمهارات الكب على جهاز العارضتين المختلفتى الارتفاع بالنسبة للاعبات الناشئات .

مما سبق ومن خلال الاطلاع على الاجباريات الجديدة والخاصة باللاعبات الناشئات على جهاز العارضتين المختلفتى الارتفاع وجدت

أن مهارات الكب تمثل ثلث التمرين تقريبا ، وكذلك من خلال خبرة الباحثة كمدربة سابقة فقد لاحظت ضعف مستوى الاداء المهارى للاعبات على هذا الجهاز بصفة عامة ومهارات الكب بصفة خاصة • وأيضا لاحظت أن اللاعبات يأخذن وقتا طويلا فى تعلم المهارات الجديدة وقد يرجع ذلك الى الاسلوب المتبع فى التدريب حيث الاكتفاء بتكرار الاداء للمهارة المؤداة مع اصلاح الاخطاء ، وبذلك لا يتم تجربة الاساليب الحديثة للتدريب مثل التدريب الذهنى والذى سوف يؤدى الى التصور الكامل للحركة قبل الاداء مما قد يؤدى الى سرعة التعلم الحركى وتحسين مستوى الاداء •

وهذا ما دعا الباحثة الى وضع برنامج مقترح بأستخدام التدريب الذهنى والمدعم بالاداء العملى وذلك للتعرف على تأثير هذا البرنامج على تحسين مستوى الاداء لبعض مهارات الكب للاعبات الجمباز الناشئات •

فروض البحث :

١ ــ يؤثر البرنامج المقترح بأستخدام التدريب الذهنى والمدعم بالاداء العملى تأثيرا ايجابيا على تحسين مستوى الاداء لبعض مهارات الكب للاعبات الجمباز الناشئات •

الدراسات المرتبطة :

قامت سامية فرغلى وآخرون (١٩٨٩) بدراسة تهدف الى التعرف على مدى فاعلية وكفاءة برنامج تدريبى مقترح فى رفع مستوى بعض القدرات الحركية الخاصة ومستوى الاداء لمهارة الشقلبة الجانبية مع ربع لفة وقد اجريت على طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية وعددهن (٦٠) طالبة ، وقد أسفرت نتائج البحث الى أن تنمية القدرات الحركية الخاصة الى جانب التدريب الذهنى

والارشاد المهارى المدعم بالاداء العملى يؤدى الى رفع مستوى أداء مهارة البحث(١) .

اجراءات البحث :

١ ـ منهج البحث :

تم استخدام المنهج التجريبى بأستخدام مجموعتين ، احداهما تجريبية والاخرى ضابطة وذلك لمناسبته لطبيعة هذا البحث .

٢ ـ عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث عمديا من اللاعبات الناشئات تحت ١٢ سنة بمنطقة القاهرة وبعد حصر العدد الكلى للاعبات وجد أن عددهن (٤٥) لاعبة ثم تم استبعاد (٧) لاعبات لاجراء التجربة الاستطلاعية عليهن فأصبح عدد اللاعبات (٣٢) لاعبة ، ثم استبعدت (٤) لاعبات لعدم استكمالهن للقياسات القبلية وتجربة البحث وبذلك أصبح العدد (٢٨) لاعبة ، وقامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة الى أزواج متماثلة فى متغيرات السن ، الطول ، الوزن ، العمر التدريبى ، وقد تم توزيع لاعبة من كل زوج متماثل لاحدى المجموعتين ، وكان عدد كل مجموعة (١٤) لاعبة ، ثم تم اجراء قرعة لتحديد المجموعة التجريبية والضابطة ، وقد تم تكافؤ المجموعتين فى مستوى الاداء المهارى لمهارات الكب المختارة . والجدول التالى يوضح تكافؤ مجموعتى البحث .

يتضح من نتائج الجدول رقم (١) انه لا توجد فروق دالة احصائيا فى جميع المتغيرات المؤثرة فى التجربة مما يدل على تكافؤ المجموعتين .

أدوات البحث :

١ ـ الطول مقاسا بالرستاميتر لاقرب سم .

جـدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم « ت » لمجموعتي البحث في المتغيرات التي تم على أساسها التكافؤ

(ن = ٢٨)

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة « ت »	الدلالة
		م	ع	م	ع		
الطول	سم	١٤١ر٠٢١	٨ر٤٠٧	١٤١ر٥٢١	٨ر٠٧٤	ر٢٤٣	غير دال
الوزن	كجم	٣٦ر٦٤٣	٦ر٦٤٩	٣٧ر٦١٤	٦ر٣٥١	ر٣٢٢	غير دال
السن	بالسنة	١١ر٨٤٨	ر٤٤٦	١١ر٨٥٧	ر٢٤٥	ر١٥٣	غير دال
العمر التدريبي	بالسنة	٥ر٦٤٣	ر٧٤٥	٥ر٠٧١	ر٧٥٦	ر٣٥٣	غير دال
الكب بالمرجحة المنحنية للارتكاز الامامي على العارضة السفلى	درجة	١ر٦٦١	ر٨١٨	١ر٠٣٦	ر٩٧١	١ر١٢٥	غير دال
الكب بالمرجحة المنحنية على العارضة السفلى للتعلق على العارضة العليا	درجة	١ر٠٣٦	ر٧٧١	١ر٦٥٠	ر٥١٠	ر٩٣٠	غير دال
الكب من التعلق على العارضة العليا للارتكاز الموازى الامامي الخارجي ٠	درجة	١ر٣٦٣	ر٨٥٩	١ر٠٠٠	ر٥٠٠	١ر٨٦٨	غير دال

قيمة « ت » الجدولية (٢ر٠٥٢) عند مستوى ٠٥ر

٢ ـ الوزن مقاسا بالميزان الطبى ٠

٣ ـ تم تقييم مستوى الاداء لبعض مهارات الكب والمقررة بالجملة الاجبارية للاعبـات الناشئات تحت ١٢ سنة وتؤدى المهارات متسلسلة بنفس ترتيبها بالجملة المقررة كما يلى :

(أ) من الوقوف الداخلى الموازى مواجهة العارضة السفلى الكب بالمرجحة المنحنية للارتكاز الامامى على العارضة السفلى Glide Kip

(ب) المرجحة للخلف لاداء الكب بالمرجحة المنحنية على العارضـة السفلى للتعلق على العارضة العليا Glide Kip — Catch High Bar

(جـ) الكب من التعلق على العارضة العليا للوصـول الى وضـع الارتكـاز المـوازى الخـارجى علـى العارضـة العليـا

Hang on Hb, Kip — Up to Support

وقد تم التقييم باستخدام طريقة الحلفين بواسطة ٤ محكمات ورئيسة وهن معتمدات من الاتحاد المصري للجمباز وكل واحدة منهن تعطى درجة للاعبة ، وتقوم رئيسة المحكمات بشطب الدرجة العليا والسفلى والدرجة تحتسب من متوسط الدرجتين المتوسطتين وذلك لكل مهارة من مهارات الكب على حدة .

وقد تم تحديد قيمة كل مهارة من مهارات الكب المختارة بخمسة درجات موزعة كالتالى :

- المرحلة التمهيدية ١٫٥
- المرحلة الرئيسية ٢
- المرحلة النهائية ١٫٥

(وصف مراحل الحركة لمهارات الكب ملحق رقم (١))

البرنامج التجريبي :

هدف البرنامج :

تحسين مستوى الاداء المهارى لبعض مهارات الكب باستخدام التدريب الذهنى والمدعم بالاداء العلمى للاعبات الجمباز الناشئات .

التقسيم الزمنى للبرنامج :

قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج على اللاعبات الناشئات لمدة ٩ أسابيع وقد قسم البرنامج على ٢٧ وحدة تدريبية بواقع ٣ وحدات تدريبية فى الاسبوع أيام السبت ، الاثنين ، الاربعاء للمجموعة التجريبية ، الاحد ، الثلاثاء ، الخميس للمجموعة الضابطة وقد استغرق زمن الوحدة التدريبية (٦٠) دقيقة ، على أن يتم تنفيذ البرنامج من الساعة ٥ مساء الى ٦ مساء ، اليوم التالى يتم تدريب المجموعة الضابطة فى نفس الميعاد ، وقد قسمت الباحثة الزمن على المجموعة التجريبية وفقا للآتى :

١ ــ الإحمــاء ١٥ ق

٢ ــ تنمية الجانب المهــاري باستخدام التدريب الذهنى والمدعم بالأداء العلمى على جهاز العارضتين المختلفتى الارتفاع ٤٠ ق

٣ ــ التهــدئــة ٥ ق

أما بالنســبة للبرنامج المتبع والذى تم تطبيقه على المجموعة الضابطــة فقد قســم كالآتى :

١ ــ الاحمــاء ١٥ ق

٢ ــ تنمية الجانب المهارى باستخدام الأداء العملى فقط لمهارات الكب قيــد الدراســة مع التكــرار على جهــاز العارضتين المختلفتى الارتفــــاع ٤٠ ق

٣ ــ التهــدئــة ٥ ق

وقــد تم توحيــد تدريبات الاحماء والتهدئــة لمجموعــة البحث التجريبيــة والضــابطــة •

محتــويــات البرنــامــج :

١ ــ الأحمــاء بالجرى حــول الملعب مع تدريبات لجميع أجزاء الجسم كالرأس والرسغين والاكتاف والاذرع والجذع والبطن والارجل والأمشاط مع تدريبات للمرونة •

٢ ــ تدريبات لتنمية الجانب المهارى باستخدام التدريب الذهنى والمدعم بالاداء العملى وقد تم التدريب على كل مهارة من مهارات الكب المختارة لمدة ثلاثة أسابيع كالتالى :

(أ) فى الاسبوع الأول :

١ ــ تم الشرح الشفوى للمهارة كاملة من جانب الباحثة •

٢ ــ تم عرض نموذج مصــور لمهارة الكب بالمرجحة المنحنيــة للارتكاز الأمامى على العارضة السفلى •

٣ ــ التدريب بالاداء العملى على المرحلة التمهيدية للحركة •

(ب) فى الاسبوع الثانى :

١ ــ تم عرض نموذج مصور لنفس المهارة السابقة .

٢ ــ الاستماع الى مسجل لتذكير اللاعبة بخط سير الحركة .

٣ ــ التدريب بالاداء العملى على المرحلة الرئيسية للحركة .

(ج) فى الاسبوع الثالث :

١ ــ تم تكرار ماتم فى الاسبوع الثانى رقمى (١) ، (٢) .

٢ ــ التصور الكامل للحركة من جانب اللاعبة مع التركيز على عملية الشعور بالحركة والاحساس بالمراحل الصعبة فيها .

٣ ــ التدريب بالاداء العملى على المرحلة النهائية للحركة ، ثم أداء المهارة كاملة .

ثم بدأت الباحثة فى التدريب لمهارتى الكب الثانية والثالثة بنفس الطريقة السابقة ولمدة ثلاثة أسابيع لكل مهارة على أن يتم زيادة فتره التدريب الذهنى خلال التدريب وذلك عن طريق استخدام التدريب الذهنى لمدة دقيقتين فى بداية التدريب ، ثم الاداء العملى ثم تكرار التدريب الذهنى مرة أخرى فى منتصف التدريب ، ثم يكرر الاداء العملى .

٣ ــ تمرينات للاسترخاء : وتشتمل تمرينات للمرونة والاطالة والمرجحات البطيئة .

أسس البرنامج التدريبى المقترح :

١ ــ الشرح الشفوى للمهارة ككل من جانب الباحثة .

٢ ــ عرض نموذج مصور على اللاعبات يشمل عى ايضاح كامل للمراحل الفنية للحركة (ملحق رقم (١)) .

٣ ــ الاستعانة بمسجل يتم الاستماع اليه فى بداية الاسبوع الثانى من التدريب الذهنى ولمدة دقيقتين وذلك لتذكير اللاعبة بخط سير الحركة .

٤ ـ التصور الكامل للحركة من جانب اللاعبة مع التركيز على عملية الشعور بالحركة والاحساس بالمراحل الصعبة فيها وذلك في بداية الاسبوع الثالث ولمدة دقيقتين .

٥ ـ تم استخدام التدريب الذهني بعد الاسبوع الاول من بدء التجربة عملا بقواعد هذا النوع من التدريب والتي يشترط قبل الاستخدام وصول المتعلم لتصور حركي على مستوى معين (١٣ : ٩٢) ، ولذلك تم العمل باستخدام نموذج مصور حتى نهاية الاسبوع الاول ، وفي بداية تعلم مهارتي الكب الثانية والثالثة .

٦ ـ حدد أونس جان Owanes Jan نقلا عن فريدة عثمان ومحمد عبد الغني (٤ : ١٩٥٦) مدة التدريب الذهني من (٢٠ ـ ٣٠) دقائق فقط حتى لا تتأثر عملية التركيز الفكري نتيجة لتعب الجهاز العصبي المركزي ، ويمكن أن يكرر التدريب الذهني أكثر من مرة خلال الوحدة التدريبية الواحدة .

الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية يوم الخميس الموافق ٢٧/٥/١٩٩٣ على عينة قوامها (٧) لاعبات من غير عينة البحث بهدف تجريب تدريبات البرنامج المقترح وقد أسفرت النتائج عن مناسبة البرنامج المقترح للاعبات .

التجربة الاساسية :

(أ) القياس القبلي :

تم اجراء القياسات القبلية لمتغيرات البحث المختارة على مجموعتي البحث يوم الاحد الموافق ٣٠/٥/١٩٩٣ .

(ب) تطبيق البرنامج :

تم تطبيق البرنامج التجريبي المقترح على المجموعة التجريبية

داخل صـــالة الجمباز بنادى الشمس الرياضى فى الفترة من الاربعاء الموافق ٢/٦/١٩٩٣ الى الاثنين الموافق ٢/٨/١٩٩٣ وفى نفس الوقت تم تطبيق البرنامج التقليدى المتبع على المجموعة الضابطة •

(جـ) القيـــاس البعـــدى :

تم اجراء القياسات البعدية لمتغيرات البحث المختارة على مجموعتى البحث فى يوم الاربعاء الموافق ٤/٨/١٩٩٣ •

وقد عولجت البيانات احصائيا باستخدام المتوسـط الحســابى والانحراف المعيارى واختبار « ت » للمجموعات المرتبطة المتســاوية العدد وذلك للتعرف على مدى التحسن فى مستوى الاداء لبعض مهارات الكب المختارة كما توضحها دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى فى الجداول من رقم (٢) : رقم (٤) •

عرض النتـــائج ومناقشــتها :

(أ) عــرض النتـــائج :

جــدول (٢)

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى مســتوى الاداء لمهـــارات الكـــب

(ن = ١٤)

مستوى الاداء لمهارات الكب	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة « ت »	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكب بالرجحة المنحنية للارتكاز الامامى على العارضة السفلى •	٤ر٢٢١	ر٦٨	٤ر٩٥٧	ر٨٩٩	٦٣ر٩	دال
الكب بالرجحة المنحنية على العارضة السفلى التعلق على العارضة العليا •	١ر٠٢٦	ر٧٧١	٣ر٩٠٧	ر٨١٥	٨ر٧٨٠	دال
الكب من التعلق على العارضة العليـــا للارتكاز الجانبى الامامى الخارجى •	١ر٣١٣	ر٨٥٩	٤ر١٠٠	ر٩٤٢	٧ر٦٦٨	دال

قيمة « ت » الجدولية (٢ر١٦٠) عند مستوى (٠ر٠٥)

يتضـــح من الجدول رقم (٢) وجـــود فروق دالة احصائيا بين

القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى مستوى الاداء لمهارات الكب المختارة عند مستوى (٠٥ر) لصالح القياس البعدى •

جـــدول (٣)

دلالة الفروق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى مستوى الاداء لمهارات الكب

(ن = ١٤)

مستوى الاداء لمهارات الكب	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة « ت »	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكب بالمرجحة المنحنية للارتكاز الامامى على العارضة السفلى •	١ر٠٣٦	ر٩٧١	١ر٨٠٠	ر٩٠٥	٢ر٠٢٦	غير دالة
الكب بالمرجحة المنحنية على العارضة السفلى للتعلق على العارضة العليا •	١ر٢٥٠	ر٩١٥	١ر٩١٣	ر٩٥١	١ر١٠٣	غير دال
الكب من التعلق على العارضة العليا • للارتكاز الموازى الامامى الخارجى •	١ر٠٠٠	ر٦٥٠	١ر١٢١	ر٧١١	٣ر٢٢٠	دال

قيمة « ت » الجدولية (٢ر١٦٠) عند مستوى (٠٥ر)

يتضـــح من الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة احصـــائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى مستوى أداء مهارة الكب من التعلق على العارضـــة العليا للارتكاز الموازى الامامى الخارجى وذلك عند مستوى (٠٥ر) •

كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى أداء مهارتى الكب بالمرجحة المنحنية للارتكاز الامامى على العارضة السفلى ، الكب بالمرجحة المنحنية على العارضـــة السفلى للتعلق على العارضـــة العليا وذلك بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة •

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة احصائيا بين القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى جميع القياسات الخاصة بمستوى الأداء لمهارات الكب قيد الدراسة وجميعها عند مستوى (٠٥ر) لصالح المجموعة التجريبية .

جدول (٤)

دلالة الفروق بين القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة فى مستوى الاداء لمهارات الكب

(ن = ٢٨)

مستوى الاداء لمهارات الكب	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة « ت »	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكب بالرجحة المنحنية للارتكاز الامامى على العارضة السفلى .	٤ر١٥٧	٨٩٩ر	١ر٨٠٠	٥٠٠ر	١٠ر٨١٥	دال
الكب بالرجحة المنحنية على العارضة السفلى للتعلق على العارضة العليا .	٣ر١٠٧	٨١٥ر	١ر٩١٣	٦٥١ر	١٠ر٨٦٤	دال
الكب من التعلق على العارضة العليا للارتكاز الموازى الامامى الخارجي .	٤ر١٠٠	٤٤٢ر	١ر٩٢١	٧٦٦ر	٩ر١٥٥	دال

قيمة « ت » الجدولية (٢ر٠٥٢) عند مستوى (٠٥ر) .

(ب) مناقشــة النتــائج :

أشارت نتائج جدول رقم (٢) الى وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية عند مستوى معنوية (٠٥ر) لصالح القياس البعدى فى مستوى أداء الكب المختارة ، وترى الباحثة أن ذلك يرجع الى وضع تدريبات وثيقة الشبه والارتباط بشــكل الاداء لمهارات الكب قيد الدراسة ، وكذلك استخدام الذهنى والمدعم بالاداء العملى مع عرض لمراحل أداء المهارات المختارة مما أعطى الفرصة الى تصــور هــذه المهــارات والاسترجاع والربط الذى يهدف الى تعديل الاستجابة والوصول الى الاداء الافضل .

تأثير استخدام الترامبولين على التحكم فى الهبوط والثبات ومستوى أداء الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على جهاز عارضة التوازن وبعض عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة

د. مرفت محمد أحمد الطوانسى

مدرس دكتور بكلية التربية الرياضية
للبنات بالقاهرة

تطالعنا بطولات العالم والألعاب الاولمبية بما استحدث فى مهارات الجمباز والتى حظت بتطور سريع فى السنوات الأخيرة . مما ترتب عليه ارتفاع درجات صعوبة المهارات وذلك بالنسبة للتمرينات الاجبارية والاختيارية فى كل المستويات تحت (٨ ، ١٠ ، ١٢ سنة والفريق القومى) وانخفضت من ناحية أخرى درجات صعوبة كثير من المهارات من درجة الصعوبة القصوى الى الدرجة الأقل منها ، وهذا الامر يتطلب من اللاعبات التوافق فى ادماج كثير من العناصر كالمخاطرة والابتكار وفن الاداء ودرجة الصعوبة للحركات المختلفة فى الفراغ والدورانات حول محاور مختلفة .

جهاز عارضة التوازن هو احد أجهزة جمباز البنات الأربعة والذى يمثل صعوبة عند لاعبات الجمباز ، وترجع صعوبة الاداء عليه الى طبيعة تكوينه حيث ان عرض العارضة ١٠ سم فقط ويبلغ ارتفاعه عن الأرض حوالى ١١٠ سم (٧ : ٤٢٤) . وتتميز الحركات التى تؤدى عليه بخصائص معينة حيث السلاسل الاكروباتية والسلاسل الجمبازية والحركات المركبة السريعة ويتطلب الاداء عليه بما يسمى بنهايات الجمل الحركية وذلك من على احدى نهايتى العارضة .

ويمثل الهبوط بعد نهاية الجمل الحركية احد الابعاد الهامة المؤثرة

فى تقييم الاداء إن تكون بالوقوف على القدمين معا ، وتشير المادة (٣٢) الى الخصم حتى (٣ر٠) من الدرجة اذا قام اللاعب بعدة خطوات او وثبات بعد النهاية ، والخصم من (٣ر٠ ـ ٥ر٠) من الدرجة ، أيضا فى حالة الارتكاز باليدين أو بيد واحدة على الأرض أو الجلوس أو أية سقطات أخرى (١ : ٢٣ ـ ٢٨) .

وتقع أهمية الهبوط من على الجهاز فى انه آخر انطباع تتركه اللاعبة قبل اعلان الدرجة ولذا يجب ان يكون مؤثرا ومعبرا عن قدراتها المهارية حيث يرى ميتشيل Mitchell أن الهبوط لا يعبر عن نهاية الجمل الحركية فقط ولكنه أيضا يعطى انطباعا كاملا عن مكوناتها ويجب ان تتميز بمستوى عال من الصعوبة (١٨ : ٧٤) •

وتتميز النهايات على جهاز عارضة التوازن تبعا للاجباريات على الدورات الهوائية واللفات حول محاور الجسم ـ الأمر الذى يتطلب مرور الجسم بمرحلة وجوده بالفراغ فى الهواء (مرحلة الطيران) وتبعا لطبيعة الجهاز ليس فقط الهبوط ولكن أيضا الثبات والاتزان •

واحتفاظ اللاعبة بالاتزان بعد نهاية الحركة وقبل واثناء لحظة الهبوط أمر بالغ الاهمية ، الأمر الذى يعكسه اعطاء عشر من الألف فى الدرجة والذى يفصل فى ترتيب اللاعبات والفوز فى البطولات المختلفة•

ولقد اشار بورمان Borrmann (١٤ : ٥٨) عبد الله العريان (٣ : ٨٠) الى ضرورة توافر أجهزة التدريب والتعليم المساعدة التى يمكن من خلالها جعل المواقف التعليمية أكثر فاعلية وحيوية ويؤكد بورمان على وجود وسائل التدريب المساعدة مثل الترامبولين وغيره • فهو يساعد على امكانية تنفيذ المهارات الحركية الصعبة كخطوة مرحلية

نحو الانتقال بالاعب الى الاداء تحت الظـروف الطبيعية للمنافسة ، وقد ذكر لوكن ويللوفي Loken & Willowghby ان الاداء على جهاز الترامبولين يعمل على تنمية الاحساس بتغيير مكان الجسم من خـلال الانتقال من حركة لأخرى وكذلك بزمن وايقاع وتوافق الحركة ، وكذلك يساعد على تقوية عضلات الرجلين هذا الى جانب الشعور بالثقـة من خلال الاداء بطريقة ممتعة ومرغوب فيها (١٦ : ٥٠) .

ولقد تناولت بعض الابحاث نهايات الجمل الحركية كدراسـة على عبد الرحمن ، طلحة حسين (٥) وهذا من جانب التحليل الحركي للوقوف على الاداء الأمثل ، بينما قام محمد العربي شمعون (٨) بدراسة مرحلة التحكم فى الهبوط والثبـات وذلك من جانب تقييم مسـتوى الاداء . وكذلك الدراسة التى قام بها يحيى الجمـل (١١) وذلك بالعمـل على تحسن مرحلة الهبوط والثبات لجهاز العقلة .

وترى الباحثة ان الدورات الهـوائية بأنواعهـا المختلفة واشكالها المتغيرة تتفرد بطابعها الخاص فى خط سـير الحركـة ويعتبر الجـزء الأساسى والهام فيها الوثب الى أعلى (الدفع بالرجلين) . ومن خلال اطلاع الباحثة على الاجباريات للاعبات تحت ١٠ سنوات وجدت الباحثة أن المهارة المقررة هى الشقلبة الجانبية مع لفة المتبوعة بدوره هوائية خلفية مكوره كنهاية على جهاز عارضة التوازن .

ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملها كمحكمة دولية ان الغالبيـة العظمى من لاعبات الجمباز لا يستطعن التحكم فى الهبوط والثبات بعد اداء نهاية الجملة الحركية على جهاز عارضة التوازن مما يترتب عليـه تعرض اللاعبة للخصم ، كما أظهرت الدراسة التى قام بهـا العـربى شمعون أن أكبر نسبة فى السقوط بين الأجهزة كان على جهاز عارضـة التوازن ، وقد يرجع ذلك لعدم الارتفاع الكافى (مرحلة الطيران) عن

الجهاز ويوصى بضرورة اعداد برامج تعمل على زيادة فترة الطيران قبل الهبوط لاتاحة الفرصة للثبات (٨ : ١٠٤٢) •

وفى هذا الصدد يشير « ارنولد وستوكس Arnold & Stock » أن الهبوط الصحيح المتقن يمكن ان يتحقق فى حالة ما اذا سبقه طيران كاف يسمح للجسم باتخاذ الوضع الصحيح المناسب للاتصـال بسطح الأرض ويكون هذا أولا بالمشطين ثم الكعبين مع ثنى الركبتين والفخذين لامتصاص قـوة الهبـوط (١٢ : ١٦٨) ، وتتفق معهم « سـلاميلا » Salmela أن الصعوبة التى تتمثل فى القدرة على التحكم فى آخر المراحل الفنية وهى الهبوط ترجع الى عوامل منها المحاولة فى السيطرة على الجسم وهو فى الهواء (١٧ : ٨٢) •

وانطلاقا من ذلك رأت البـاحثة الاستعانة بجهـازى الترامبولين (الكبير ــ والصغير) فى المران والتدريب محاولة منهـا للوقوف على مدى تأثير استخدام الترامبولين على التحكم فى الهبوط والثبـات على جهاز عارضـة التوازن •

هـــدف البحــث :

يهدف البحث الى التعرف على :

ــ تأثير استخدام الترامبولين على التحكم فى الهبوط والثبات بعد أداء نهاية الجملة الحركية على جهاز عارضة التوازن •

ــ تأثير استخدام الترامبولين على تحسين مستوى اداء مهـارة الدورة الهوائية الخلفية المكوره كنهاية على جهاز عارضة التوازن •

ــ تأثير استخدام الترامبولين على تنميـة بعض عنـاصر اللياقة البدنية المرتبطة باداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المكورة •

فـروض البحـث :

ـ يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيرا ايجابيا على التحكم فى الهبوط والثبات بعد اداء نهاية الجملة الحركية على جهاز عارضـة التوازن لدى ناشئات الجمباز تحت ١٠ سنوات •

ـ يؤثر التدريب باسـتخدام الترامبولين تأثـيرا ايجـابيا على مستوى اداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على جهـاز عارضـة التوازن •

ـ يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيرا ايجابيا على عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بأداء مهارة الدورة الهوائيـة الخلفيـة المكورة كنهاية على جهاز عارضة التوازن •

الدرسـات المرتبطـة :

قام كل من « بلاور وليفيلين » ١٩٦٩ (١٣) Blauer & Leuvellyn بدراسة كان هدفها المقارنة بين الدورة الهوائية الخلفية فى القفـز فى المـاء وعلى جهاز الترامبولين ، استخدم فيها ثلاثة من لاعبى القفـز فى المـاء وثلاثة آخـرون من لاعبى الترامبولين ، وتم تصويرهم من الجانب لتحليل حركات الدوران بواسطة المحكمين وكان من أهم نتائجها أن الاداء الحركى على الترامبولين يجعل اللاعبين أكثر تحكما لاجـزاء الجسـم المختلفة •

كما قام كل من « على عبد الرحمن ، طلحة حسـين » ١٩٨٤ (٥) بدراسة كان هدفها التعرف على الخصائص الكينماتيكية لبعض نهـايات الجمل الحركية على عارضة التوازن ، وتم اختيار عينة البحث بالطريقـة العمدية وتكونت من لاعبتين من « نادى التوفيقية للتنس » وقد استخدم المنهج الوصفى من خلال التصوير السينمائى والتحليل الكينماتوجرافى

وتحددت مهارات النهاية ، الدورة الهوائية المكورة والمنحنية والمستقيمة مع لفة حول المحور الطولي الى جانب العجلة الحرة بدون يدين • وقد تم التوصل الى تحديد سرعة وزاوية انطلاق الجسم للهبوط من عارضة التوازن خلال الحركات قيد الدراسة وأوصى الباحثان بأهمية اداء النهايات الحركية كمهارات اكروبات على سطح الأرض بنفس أسلوب أدائها على عارضة التوازن •

وأجرى « يحيى الجمل » ١٩٨٥ (١١) دراسة كان هدفها التعرف على تأثير برنامج مقترح لتحسين المراحل النهائية للهبوط والثبات للاعبى المستويات العالية فى رياضة الجمباز على جهاز العقلة • وقد اختار عينة البحث من أعضاء الفريق القومى المصرى بلغ عددها ستة لاعبين واستخدم أربع اختبارات لتقدير وقياس الهبوط والثبات الى جانب مستوى الاداء • وطبق البرنامج المقترح لمدة تسعة أسابيع بواقع ثلاث وحدات تدريبية أسبوعيا وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج واجراء دراسات مشابهة على مختلف الاجهزة •

كما أجرى « محمد شمعون » ١٩٨٧ (٨) دراسة كان هدفها التعرف على طابع التحكم في الهبوط والثبات بعد نهايات الجمل الحركية بين أبطال العالم فى رياضة الجمباز وقد اختار عينة عمدية شملت جميع اللاعبين واللاعبات المشتركين فى البطولة الثانية « الفردى العام » من بطولة العالم فى الجمباز لسنة (١٩٨٥) وقد استخدم استمارة ملاحظة النهايات الحركية على أجهزة الرجال ، على أجهزة الانسات وتوصل الى ان نسبة التحكم فى الهبوط والثبات بعد نهاية الجمل الحركية تزداد لدى اللاعبين عنها لدى اللاعبات وأوصى بزيادة التحكم فى الهبوط والثبات وتجنب السقوط على جهاز العقلة للرجال وجهاز

معارضة التوازن للاتساع وذلك من خلال البرامج التى تعمل على زيادة فترة الطيران قبل الهبوط ولاتاحة الفرصة للثبات (١٧).

وأيضا قامت ناهد خيرى ١٩٩١ (٤) بدراسة كان هدفها تصميم برنامج بدني مهارى مقنن لتحسين مرحلة هبوط الشقلبة الامامية على اليدين على حصان القفز للناشئات وذلك على عينة (١٠) عشر ناشئات من محافظة الشرقية مستخدمة المنهج التجريبى وقد قامت بقياس عناصر اللياقة البدنية الخاصة بالمراحل الفنية المرتبطة بجهاز حصان القفـــز. وتوصلت الى ارتفاع مستوى اداء مرحلة الهبـــوط وارتفاع مســـتوى اداء اللاعبات للمهارة قيد البحث •

اجـــراءات البحــــث :

١ ــ منهـــج البحـــــث :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبى باستخدام التصميم التجريبى التجربة القبلية البعدية باستخدام مجموعة واحـــدة تجريبية وهى تعتبر طريقة مناسبة لطبيعة هذه الدراسة لصغر حجم عينة لاعبات الجمبـــاز بــ ج•م•ع (المجتمع الأصلى) •

٢ ــ عينـــة البحــــث :

تم اختيار عينة عمدية من لاعبـــات الجمبـــاز الناشئات تحت ١٠ سنوات بمنطقة القاهرة وتشمل على ١٢ أثنتى عشرة لاعبة وعدد العينة يمثل ٨٥,٧١٪ من مجتمع البحث حيث العدد الكلى ١٤ لاعبـــة • وقـــد قامت الباحثة بايجاد التجانس بين أفراد عينة البحـــث وذلك بايجـــاد معاملات الالتواء لمتغيرات البحث (السن ــ الطول ــ الوزن ــ العمر التدريبى ــ اختبارات التحكم والثبات ــ درجـــة الهبوط والثبـــات ــ مستوى اداء الدورة الهوائية الخلفية المكوره وعنـــاصر اللياقة البدنيـــة المرتبطة بالمهارة كما يوضح الجدول التالى :

جـــدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسيط ومعاملات الالتواء فى متغيرات البحث المختارة

ن = ١٢

	المتغيرات	وحده القياس	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الوسيط	معاملات الالتواء
	السن	بالشهر	١١٦ر٥	٤ر٨٣	١١٥ر٥	٦٣ر
	الطول	سم	١٢٦ر٨٣	٢ر٢٨	١٢٧ر—	—٢٢ر
	الوزن	كجم	٢٧ر٣٥	١ر٦٠	٢٧ر—	٤٦ر
	العمر التدريبى	بالشهر	٥٤ر٣٠	٦ر٢٦	٥٤ر—	١٤ر
اختبارات التحكم والثبات	اختبار الدحرجات	درجه	٣ر٠٨	٦٦ر	٣ر—	٣٦ر
	— اختبار دوران الرأس	ث	١٧ر٠٨	١ر٦٣	١٧ر—	١٤ر
	— الوثب فى الهواء مع الدوران — ٥٤٠°	درجه	٣ر٦٦	٦٥ر	٤ر—	—١ر٥٦
	— الوقوف على المشطين	ث	٤ر٣٣	١ر٠٧	٣ر٥	٢ر٢٢
	درجه الهبوط والثبات	درجه	٣ر٠٨	٩٠ر	٣ر—	٣٦ر
	اختبار نيلسون للتوازن الحركى	ث	٣٠ر٣٣	٢ر٩٩	٢٩ر—	١ر٢٣
	مستوى اداء الدوره الهوائيـــه الخلفيه المكوره .	درجه	٣ر٤٤	٤٤ر	٣ر٤٥	—٠٦ر
اختبارات عناصر اللياقة المرتبطة بالمهارة	— الوثب العريض من الثبات	سم	٩٤ر٩١	١٨ر٤٧	٩٠ر—	٧٩ر
	— الوثب العمودى من الثبات	سم	٣٥ر١٦	٤ر٤٨	٣٦ر٥	—٨٩ر
	— الجرى الارتدادى ٤×١٠م	ث	١١ر٦٦	٨٨ر	١١ر—	٢٥ر
	— الشد لعضلات الظهر	كجم	٥٨ر٠٨	١٢ر٩١	٥٥ر—	٧١ر
	— الدفع بالرجلين	كجم	٥٨ر١٦	٦ر٢٤	٥٧ر٥	٢١ر
	— مرونه قبض الفخذ الايسر	درجه	٩٦ر٥	٧ر٦٨	٩٧ر٥	— ٢٩
	— مرونه قبض الفخذ الايمن	درجه	١٠٠ر—	٧ر٩٥	١٠٠ر٥	١٨

يتضح من الجدول ان معاملات الالتواء لعينة البحث فى السن ، الطول ، العمر التدريبى — اختبارات التحكم والثبات ومستوى الاداء للمهارة — عناصر اللياقة المرتبطة بالمهارة قيد البحث قـد تراوحت بين (— ٠٦ر ، ٢ر٢٥) أى انحصرت بين ما يدل على أن عينة البحث تمثل مجتمعا اعتداليا فى هذه القياسات ، وبذلك فأفراد البحث متجانسة .

أدوات البحث

١ ـ السن بالنسبة لاقرب شهر .

٢ ـ جهاز رستاميتر لقياس الطول .

٣ ـ ميزان طبى لقياس الوزن .

٤ ـ العمر التدريبى لاقرب سنة .

٥ ـ اختبارات التحكم والثبات والتى سبق بتقنينها على لاعبى الجمباز يحيى الجمل (١١) .

ـ اختبار الدحرجات .

ـ اختبار دوران الرأس كاملا فى دوائر .

ـ الوثب لاعلى مع الدوران ٥٤٠° (لفة ونصف حول الجسم) .

ـ الوقوف على المشطين الذراعان مائلا عاليا (غلق العين) .

(المرفق رقم (١) يوضح طريقة قياس الاختبارات بالتفصيل) .

٦ ـ كما استخدم دليل درجة الهبوط والثبات الذى استخدمه أيضا يحيى الجمل (١١) .

ـ سقوط بعد انتهاء الحركة (عدم الثبات)	١ درجة
ـ وقوف ثابت مع خطوتين امامية أو جانبية	٢ درجة
ـ وقوف مع خطوة امامية	٣درجات
ـ وقوف ثابت	٥درجات

« هذا بعد ما اجمع الخبراء » على أن هذه الاختبارات تقيس

(*) الخبراء : حاصلين على الدكتوراه وخبرة لا تقل عن ١٥ عاما فى مجال التخصص .

الغرض ، بالاضافة الى عنصر التوازن الحركى على أن قـد يكون لـه علاقة بالهبوط والثبـات •

ـ اختبار نيلسون لتوازن الحركى (ث) • تابع المرفق رقم (١)•

٨ ـ اختبارات اللياقة البدنية المرتبطة بمهـارة الدورة الهوائيـة المختلفة المكورة والتى سبق تقنينها على لاعبات الجمباز فى نفس المرحلة السنية ، فاتن عفيفى (٦) والتى أجمع الخبراء وعـددهم ١٠ عشرة • أن هذه الاختبارات مناسبة للمهارة قيد البحث :

(أ) اختبارات القدرة العضلية مقاسة بثلاث اختبارات هى :

ـ الوثب العريض من الثبات سم ـ الوثب العمودى من الثبات سم

ـ الجرى الارتدادى

٤ × ١٠ م ث

(ب) اختبارات القوة العضلية مقاسة باختبارى :

ـ الشد لعضلات الظهر كجم ـ الدفع للرجلين كجم

(جـ) اختبار مرونة قبض الفخذين الأيسر ، الأيمن (درجة) •

تقسيم مسـتوى الاداء للمهارة قيـد البحث بواسـطة المحكمات الدوليات والدرجة الأولى (٤ محكمات ورئيسة) وتحسب الدرجـة النهائية من ٥ درجات وتقوم رئيسة المحكمات بحساب متوسط الدرجتين المتوسطتين وذلك بعد استبعاد أعلى درجة وأقل درجة •

وكان توزيع درجة مستوى الاداء للمهارة كالآتى :

ـ اداء المهارة بارتفاع كافى عن العارضة مع التكور السليم ٥ درجات

ـ الركبتين متباعدتين والارتفاع عن العارضة كافى ٤ درجات

ـ أداء المهارة والجسم قريب من العارضة ٣ درجات

ـ الجسم قريب من العارضة والركبتين متباعدتان ١ درجـه

ـ مهـارة غـير كاملة صـفر

المعاملات العلمية للاختبارات :

وقد قامت الباحثة بتقنين الاختبارات المستخدمة على عينة مماثلة لعينة الدراسة حتى تتحقق من دقة معـاملاتها العلمية وكانت مكونة من (٦) لاعبات من غير عينة الدراسة وذلك بطـريقة اعادة الاختبار وكان التطبيق الثاني بعد ١٠ أيام من التطبيق الأول • بتاريخ ١٩٩٣/٢/٧ ، ١٩٩٣/٢/٢٧

أما بالنسبة لصدق الاختبارات فقد تم حسـابه بطريق الصـدق الذاتي للاختبارات ويتضح ذلك من جدول (٢) •

جـــدول (٢)

معاملات الارتباط بين القياس الأول والثاني والصدق الذاتي للاختبـارات المختـارة

	الاختبارات	وحده القياس	القياس الاول م	القياس الاول ع	القياس الثانى م	القياس الثانى ع	معامل	الصدق
اختبارات التحكم والثبات	ـ اختبار الدحرجات	درجه	٣ر٨٣	ر٧٥	٣ر٩٦	١ر٢٣	ر٨٦	ر٩٣
	ـ اختبار لف الرأس	ث	ر٥	١ر٨٧	١٨ر٥	١ر٩٧	ر٧٣	ر٨٥
	ـ الوثب في الهواء مع الدوران ٥٤٠° •	درجه	٣ر-	ر٨٩	٣ر٢٣	١ر٣٦	ر٨١	ر٩٠
	ـ الوقوف على المشطين	ث	٤ر٦٦	١ر٥٥	٤ر٢٣	١ر٠٨	ر٩٣	ر٩٦
	ـ اختبار نيلسون للتوازن الحركي•	ث	٢٨ر٨٥	١ر٧٣	٢٨ر٩٢	١ر٧٥	ر٩٨	ر٩٩
اختبارات عناصر اللياقة المرتبطة بالمهارة	ـ الوثب العريض من الثبات	سم	٩٩ر١٨	١٩ر١٠	١٠٠ر٠٣	١٩ر٥٢	ر٩١	ر٩٥
	ـ الوثب العمودي من الثبات	سم	٣٤ر٠٧	٢ر٨٣	٣٥ر١٥	٢ر٥٦	ر٩٦	ر٩٧
	ـ الجري الارتدادي ٤×١٠م	ث	١١ر٥٧	ر٤٧	١١ر٥٩	ر٢٩	ر٩١	ر٩٥
	ـ • الشد لعضلات الظهر	كجم	٦٠ر٨٥	٩ر٥٦	٦٣ر٧١	٩ر٩٣	ر٩٢	ر٩٦
	ـ الدفع بالرجلين	كجم	٥٩ر٧٦	٧ر٣٤	٦٠ر١٤	٨ر١٩	ر٨٤	ر٩٣
	ـ مرونه قبض الفخذ الايسر	درجه	٩٧ر٣١	٧ر٧٩	٩٧ر٣٥	٧ر٨١	ر٨٥	ر٩٣
	ـ مرونه قبض الفخذ الايمن	درجه	١٠١ر٧٦	٨ر٥٥	١٠١ر٩٦	٨ر٥٧	ر٨٦	ر٩٧

(ن = ٦)

قيمة « ر » الجدولية (ر٧٠٧) عند مستوى (ر٠٥)

يتضح من الجدول السابق ارتفاع المعاملات العلمية للاختبارات من حيث الثبات والصدق • حيث تراوح ثبات الاختبارات ما بين (٧٣ر٪ — ٩٨ر٪) أما الصدق الذاتى للاختبارات فقد تراوح ما بين (٨٥ر٪ — ٩٩ر٪) •

البرنامج التجريبى :

يهدف البرنامج الى تحسين مرحلة الهبوط والثبات ورفع مستوى اداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على عارضة التوازن وتنمية عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالمهارة وذلك باستخدام الترامبولين •

التقسيم الزمنى للبرنامج :

استمر تنفيذ البرنامج على اللاعبات الناشئات لمدة ٩ أسابيع وقد قسم البرنامج على ٢٧ وحدة تدريبية بواقع ٣ وحدات تدريبية فى الأسبوع أيام السبت ، الثلاثاء ، والخميس وقد استغرق زمن الوحدة التدريبية ٦٠ دقيقة وذلك خلال تواجد الباحثة فى جميع هذه الوحدات على ان يتم تنفيذ البرنامج فى نهاية التدريب من الساعة ٦م مساء الى الساعة ٧م مساء • أى ان بلغت ساعات التدريب ٢٧ ساعة •

اعداد البرنامج المقترح :

قامت الباحثة بتقديم برنامج باستخدام الترامبولين وذلك فى ضوء :

— آراء العديد من الخبراء فى مجال رياضة الجمباز •

— استعانت الباحثة أيضا بالعديد من المراجع العربية والاجنبية

التى اشارت الى أهمية استخدام الترامبولين كأداة مساعدة على رفع مستوى الأداء وتنمية بعض عناصر اللياقة البدنية وأيضا للتحكم فى الهبوط والثبات (٣ ، ٤ ، ٦ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤) .

— الدراسات السابقة التى تناولتها الباحثة .

اسس البرنامج :

١ — التدرج فى صعوبة التمرين حيث تبدأ من السهل للتعود على الجهاز ثم الى الصعب الذى يعتمد على قدر من التحكم فى أجزاء الجسم المختلفة .

٢ — أن تشبه تدريبات البرنامج نفس الحركات التى تؤدى فى كل مرحلة من مراحل المهارة قيد البحث .

٣ — التركيز على أداء بعض الحركات فى الهواء والهبوط على هدف محدد .

٤ — بعض التدريبات التى تعمل على تقوية عضلات الرجلين ومرونة الفخذين والسرعة .

٥ — ألا يقل التدريب عن ثلاث مرات أسبوعيا .

التجربة الاستطلاعية :

قامت الباحثة باجراء تجربة استطلاعية فى يوم ١٩٩٣/٢/٢٥ بصالة كلية التربية الرياضية بالجزيرة على ٦ لاعبات قبل بداية التجربة الاساسية للبحث وقد انحصرت فى امكانية قياس عناصر القوة المميزة بالسرعة ، القوة العضلية لعضلات الظهر ، الدفع للرجين ، مرونة قبض الفخذين واختبار نيلسون للتوازن الحركى وبالاضافة الى اختبارات

التحكم والثبـات ومستوى الاداء المهارى ، واستخدام المساعدين ، وأسرع أسلوب لانجاز القياس والتسجيل وقد اسفرت عن صـلاحية ادوات القياس وحسن تدريب المساعدين ومناسبة مكان القياس ومناسبة اختيـار تمرينـات البرنامج •

التجربـة الاسـاسية :

(أ) القيـاس القبـلى :

تم اجراء القياسـات القبلية لمتغيرات البحث المختارة للمجموعة التجريبية يوم السبت الموافق ٢٧/٢/١٩٩٣ •

جـــدول (٢)

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى فى اختبارات التحكم والثبات ودرجة الهبوط والثبات والتوازن الحركى

المتغيرات	وحده القياس	المتوسط الحسابى قبلى	المتوسط الحسابى بعدى	ف	ع ف	ت المحسوبه	الدلاله
اختبار الدحرجات	درجه	٢ر٠٨	٣ر٩١	١ر٨٣	ر٥٧	١٠ر٩٨	دال
اختبار دوران الرأس	ث	١٧ر٠٨	٢١ر٥٠	٤ر٤٢	١ر٧٨	٨ر٦٠	دال
الوثب فى الهواء مع الدوران ٥٤٠	درجه	٣ر٦٦	٤ر٥٨	ر٩٢	ر٥١	٦ر٢٤	دال
الوقوف على المشطين	ث	٤ر٣٣	٥ر٤١	١ر٢٥	ر٨٦	٥ر٠٣	دال
درجه الهبوط والثبات	درجه	٢ر٠٨	٣ر٥٨	١ر٥	ر٦٧	٧ر٧٤	دال
اختبار نيلسون للتوازن الحركى	ث	٣٠ر٣٣	٢٧ر	٣ر٣٣	٢ر١٨	٥ر٢٨	دال

قيمة « ت » الجدولية (٢ر١٧٩) عند مستوى معنوية ٠٥ر

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلى والبعدى لعينه البحث لصالح القياس البعدى فى جميع متغيرات التحكم فى الهبوط والثبات وترجع الباحثة السـبب فى ذلك الى تأثير برنامج الترامبولين بما يحتويه من الوثبات المستمرة فى نقطه معينـة

والهبوط أيضا محدد بالاضافة الى الوثبات مع اتخاذ الجسم أوضـاع مختلفة فى الهواء والهبوط فى نقطة محددة مما يسـاعد على تحسين الاحساس بوضع الجسم فى الهواء وبالتالى التحكم فى الهبوط والثبات وهذا ما تؤكده عبله فرحان(٤) بأن الترامبولين يسـاعد على تنميـة الاحساس بالجسم فى الهواء مما يترتب عليه التحكم فى الجسم عند الهبوط والثبات • كما ساعد برنامج الترامبولين على تنميـة التوازن الحركى نتيجـة بما يحتويه على الدورانات فى الهـواء وتتفق مع ذلك أميره محمد مطر ١٩٩٠ (٢) •

وهذا يحقق صحة الفرض الاول والذى ينص على :

يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيرا ايجابيا على التحكم فى الهبوط والثبات بعد أداء نهاية الجملة الحركية على جهاز عارضـة التوازن لدى ناشئات الجمباز تحت ١٠ سنوات •

جـــدول (٤)

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى فى مستوى أداء المهـارة قيـد البحـث

المتغير	المتوسط الحسابي		ف-	ع ف	"ت" المحسوبة	الدلالة
	قبلى	بعدى				
مستوى أداء الدورة الهوائية الخلفية المكورة •	٤٤ر٣	١٧ر٤	٧٣ر	٣٨ر	٠٣ر٩	دال

قيمة « ت » الجدولية (١٧٩ر٢) عند مستوى معنوية ٠٥ر

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين القياس القبلى البعدى لصالح القايس البعدى فى مستوى أداء الدورة الهوائية

الخلفية المكورة ، وترجع الباحثــة ذلك الى برنامج الترامبولين الذي استخدمت فيــه بعض تدريبــات المراحل الفنية لاداء المهارة المذكورة، وكذلك التدريبات الخاصــة بتنمية قدره الرجلين التى تعمل على زيادة الدفع مما يؤدى الى زيادة فى فترة الطيران بما يسمح للاعبة أن تقوم بأداء المهارة وفى نفس الوقت التحكم فى الهبوط وهذا يتفق مع دراسة كل من بلاور وليفين(١٣) بأن الاداء الحركى للمهــارة على الترامبولين يجعل اللاعبين أكثر تحكما لاجزاء الجسم المختلفة •

وهذا يحقق صحة الفرض الثانى والذى ينص على :

« يؤثر التدريب باستخدام الترامبولين تأثيرا ايجابيا على مستوى أداء مهارة الدورة الهوائية الخلفية المكورة كنهاية على جهاز عارضــه التــوازن » •

جــــدول (٥)

دلالة الفروق بين القياس القبلى والبعدى فى عناصر اللياقة المرتبطة بالمهــارة قيد البحث

ن = ١٢

المتغيرات	وحده القياس	المتوسط الحسابى		ف	ع ف	«ت» المحسوبة	الدلالة
		قبلى	بعدى				
الوثب العريض من الثبات	سم	٩٤ر٩١	١٠٦ر٤١	١١ر٥	٦ر٦٨	٥ر٩٥	دال
الوثب العمودى من الثبات	سم	٣٥ر١٦	٣٨ر٦٦	٣ر٥	٢ر١٥	٥ر٦٣	دال
الجرى الارتدادى ٤×١٠م	ث	١١ر٦٦	١٠ر٣٣	١ر٣٣	١ر٠٧	٤ر٣٠	دال
الشد لعضلات الظهر	كجم	٥٨ر٠٨	٦٤ر٢٥	٦ر١٧	٣ر٣٧	٦ر٣٢	دال
الدفع بالرجلين	كجم	٥٨ر١٦	٦٥ر١٦	[illegible]	٤ر٠٤	٥ر٩٩	دال
مرونة قبض الفخذ الايسر	درجة	٩٦ر[illegible]	١٠٦ر٥٨	١٠ر٠٨	٦ر٠٧	٥ر٧٤	دال
مرونة قبض الفخذ الايمن	درجة	١٠٠ر[illegible]	١٠٦ر٩١	٦ر٩١	٤ر٣٠	٥ر٥٦	دال

قيمة « ت » الجدولية (٢ر١٧٩) عند مستوى معنوية ٠٥ر

الاتجاه نحو الرياضيات ، ونحو تدريسها وعلاقتهما بالتفوق فيها لدى طلاب كلية التربية

دكتورة / سميحة محمد فتحى
كلية التربية بكفر الشيخ

المقـــدمة :

لقد أحدث التقدم التكنولوجى تغيرا ملحوظا فى محتوى الرياضيات المدرسية وبالتالى فى أهداف تدريسها . بالنسبة للجانب المعرفى ، لم يعد اكساب التلاميذ بالمعلومات الرياضية واجراء العمليات الحسابية هو الهدف الأساسى من تعلمها ، فقد أصبحت الآلة الحاسبة تؤدى هذه العمليات بدقة وسرعة ، وبذلك أصبح التركيز على الفهم وتنمية طرق التفكير والقدرة على حل المشكلات من أهم الأهداف التى تسعى طرق التدريس الحديثة الى تحقيقها مما ضاعف من أهمية تعلم الرياضيات .

وعلى الرغم من أهمية تعلم الرياضيات على هذا النحو ، الا أن الخوف منها أصبح أكثر من أى وقت مضى بين تلاميذ المدارس ، وأصبح الكثير منهم يهربون من دراستها ، فقد أشار كل من شاوجنزى وهالادينا Shaughnessy & Haladyna (٨ : ٢١ ـ ٢٢) الى أن كثيرا من طلبة المرحلة الثانوية يهربون من دراسة مقررات الرياضيات المتقدمة فى هذه المرحلة ويؤكدان أن السبب فى ذلك هو اتجاهات هؤلاء الطلبة السالبة نحو دراسة الرياضيات .

وعلى الرغم من أن اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات يؤثر عليها الكثير من العوامل الا أن بانك Bank (٣ : ١٠ ـ ١٧) يؤكد أن من أهم هذه العوامل التى ترتبط ارتباطا قويا باتجاهات التلاميذ نحو المادة هو اتجاهات المدرسين نحوها . ذلك لأن المدرس الذى يكره الرياضيات لا يستطيع أن يتجنب انتقال هذا الشعور السالب الى تلاميذه ، وعلى

العكس فالمدرس المتحسس للمادة والمتمكن منها يعد من أهم أسباب نجاح التلاميذ وتقدمهم فيها .

هذا وقد أشارت نتائج الأبحاث السابقة على وجود علاقة قوية بين اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات واتجاهات المدرسين نحوها ، فقد توصل جارنر (١ : ٥٧٣) Garner الى وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المدرسين نحو الجبر واتجاهات التلاميذ نحوه ، كما توصل فيليبس (٢ : ٢٩٩) Philips الى وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة كفاءة المدرس للمادة وتقديره لها واتجاهات التلاميذ نحوها . بل ان تحسن اتجاهات المدرس نحو المادة قد نشأ عنه تحسن في اتجاهات التلاميذ نحوها .

ولذلك فقد اهتمت العديد من الدراسات الأجنبية بدراسة اتجاهات طلبة كلية التربية والمدرسين نحو الرياضيات وذلك للتعرف على العوامل المؤثرة فيها وكيفية تعديلها وتحسينها . فقد أشار أيكن (١: ٥٧٦ — ٥٧٩) Aiken . في مراجعته للأبحاث السابقة في هذا المجال الى العديد من الدراسات التي اهتمت باتجاهات المدرسين نحو الرياضيات . وقد حاولت هذه الدراسات الاجابة على الأسئلة التالية :

– هل توجد علاقة بين اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها ؟

– هل تؤثر دراسة مناهج الرياضيات أو طرق تدريسها على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الرياضيات وتدريسها ؟

– هل توجد علاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات وعدد سنوات الخبرة بالنسبة للمدرسين في الخدمة ودرجة تمكنهم وفهمهم للمادة ؟

وفي الوقت الذى اهتمت فيه الأبحاث الأجنبية بالجانب الوجداني ، من دراسة اتجاهات التلاميذ والمدرسين نحو المواد الدراسية وبالأخص

مادة الرياضيات ، الا أن هذا الجانب لن يلقى نفس الاهتمام الذى لاقاه الجانب المعرفى من قبل الأبحاث العربية •

هذا البحث يهدف الى التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو الرياضيات ونحو تدريسها وعلاقتهما ببعض المتغيرات •

مشـكلة البحث :

لاحظت الباحثة أن قيامها بتدريس مقرر طرق تدريس الرياضيات لطلاب السنة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بكلية التربية بكفر الشيخ أن بعض الطلبة وخاصة المتفوقين فى مادة الرياضيات يبدون حماسا ورغبة فى شرح الدروس التى يكلفون بتحضيرها أمام زملائهم على عكس الطالبات. كما أن هؤلاء الطلبة المتفوقون يبدون استمتاعا بأداء كافة الأنشطة التدريسية أثناء فترة التدريب العلمى • مما دفع الباحثة لاجراء هذا البحث للاجابة على التساؤلات الآتية :

١ ــ هل هناك فروق بين الطلاب المتفوقين فى مادة الرياضيات والطلاب غير المتفوقين فيها فى الاتجاه نحو الرياضيات ؟

٢ ــ هل هناك فرق بين الطلاب المتفوقين فى مادة الرياضيات والطلاب غير المتفوقين فيها فى الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ؟

٣ ــ هل يوجد اختلاف بين الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو الرياضيات؟

٤ ــ هل يوجد اختلاف بين الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ؟

٥ ــ هل هناك فرق بين الطلاب الذين أمضوا عاما كاملا بالتدريب العملى (السنة الثالثة) وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين بالتدريب العملى (السنة الرابعة) فى الاتجاه نحو الرياضيات ؟

٦ ــ هل هناك فرق بين الطلاب الذين أمضوا عاما بالتدريب العملى وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين فى الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ؟

٧ - هل توجد علاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها ؟

فروض البحث :

يمكن صياغة فروض البحث كما يلي :

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلاب المتفوقين .

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح الطلاب المتفوقين .

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلبة .

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح الطلبة .

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب الذين تدربوا عاما على التدريس ، وهؤلاء الطلاب الذين تدربوا عامين في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة الثانية .

٦ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب الذين تدربوا عاما على التدريس ، وهؤلاء الطلاب الذين تدربوا عامين في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح المجموعة الثانية .

مصطلحات البحث :

الاتجاه نحو الرياضيات / تدريس الرياضيات :

يعرف الاتجاه نحو الرياضيات / تدريس الرياضيات في هذا البحث بأنه محصلة استجابات الطالب نحو الرياضيات / تدريس الرياضيات من الناحية الانفعالية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طبقا للمقياسين المعدين لهذا الغرض .

الطلبــة المتفوقون :

وهم الطلبــة الحصــلون على الـ ٢٠٪ الأعلى من الدرجـات فى مادة الرياضــيات •

الطلبة غير المتفوقين :

وهم الطلبــة الحاصـــلون على الـ ٢٠٪ الأدنى من الدرجات فى مادة الرياضــيات •

حــدود البحث :

أجرى هذا البحث على عينة من طلبة وطالبات السنة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بكلية التربية بكفر الشيخ •

منهــج البحث :

أولا : العينــة :

تكونت عينة البحث من ١٢٦ طالبــا وطالبة بالسنة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بالكلية موزعين على النحو التالى :

العينة	بنين	بنات	المجموع
السنة الثالثة	٣٦	٢٨	٦٢
السنة الرابعة	٥٢	١٠	٦٢

ثانيا : المعالجة الاحصــائية :

تمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام :

ـ اختبار (ت) للمتغيرات المتعددة
(Hoteling multivariate analysie)
(٦ : ٢٤٦) لايجاد الفروق بين المجموعات •

ـ معامل الارتباط لايجاد العلاقة بين المتغيرات •

ثالثا : ادوات البحث :

استخدمت فى هذه الدراسة أداتان من تصميم الباحثة :

- مقياس اتجاه نحو الرياضيات واشتمل على بعد الاستمتاع بالمادة والأنشطة الدراسية الخاصة بها .
- مقياس اتجاه نحو تدريس الرياضيات واشتمل هذا القياس ايضا على بعد الاستمتاع بأداء الأنشطة التدريسية للمادة .

تصميم المقياسين :

صمم المقياسين بطريقة ليكرث (Likert) وقد تم اختيار المقياس ذى الخمس نقاط :

أوافق جدا أوافق غير متأكد لا أوافق لا أوافق أبدا

نظرا لصدقه وثباته العالى .

وقد اتبعت الخطوات التالية فى تصميم كل من المقياسين :

اولا : كتابة العبارات :

كتبت (١٠) عبارات تمثل الاتجاه نحو الرياضيات ، (١٠) عبارات تمثل الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ، وقد روعيت المعايير التى حددها ادوارد (٥ : ١٣ ـ ١٤) Edward وهى كما يلى :

١ ـ تجنب كتابة العبارات التى يوافق عليها جميع أفراد العينة أو التى لا يوافق عليها أحد .

٢ ـ تجنب كتابة العبارات التى تمثل حقائق ، وكتابة عبارات اتجاهية (انفعالية) .

٣ ـ تجنب كتابة العبارات التى يمكن تفسيرها باكثر من طريقة .

٤ ـ كتابة العبارات بحيث تمثل الاتجاه المراد قياسه ـ الاستمتاع بالرياضيات ، والاستمتاع بالأنشطة التدريسية لها

٥ ـ كتابة العبارات فى الزمن الحاضر .

٦ ـ كتابة العبارات بحيث تكون بسيطة وواضحة .

٧ ـ كتابة عبارات قصيرة ولا تحتوي أكثر من ٢٠ كلمة .

٨ ـ يجب أن تشتمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط .

٩ ـ عند كتابة العبارات يجب تجنب كتابة الكلمات مثل « جميع » « دائما » ، « غالبا » ، لأنها تضفى على العبارة شيئا من الغموض .

١٠ ـ الكلمات مثل « فقط » ، « تقريبا » يجب تجنبها بقدر الامكان .

١١ ـ بقدر الامكان يجب أن تكون العبارات المكونة للمقياس فى صورة جمل بسيطة وغير معقدة .

١٢ ـ يجب الابتعاد عن استخدام الكلمات التى قد تبدو صعبة لعينة البحث .

١٣ ـ الابتعاد عن استخدام نفى النفى فى عبارات المقياس .

١٤ ـ يجب كتابة العبارات بحيث تغطى المدى الانفعالى للمقياس .

ثانيا : التحليل الاحصائى للعبارات :

لتحليل العبارات تحليلا احصائيا ، فقد طبق المقياس على عينة من طلبة السنة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بالكلية وعددهم (٥٠) طالبا وطالبة ، وقد طلب منهم التعبير عن موافقتهم أو عدمها من خلال المقياس ذى الخمس نقاط ، وتم التصحيح على النحو التالى :

	أوافق جدا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
العبارة الموجبة	٥درجات	٤درجات	٣درجات	درجتان	درجة واحدة
العبارة السالبة	١درجة	درجتان	٣درجات	٤درجات	٥درجات

صدق العبارات :

يرتبط صدق العبارات ارتباطا وثيقا بصدق الاختبار بأكمله فكلما كانت العبارات صادقة فى قياس ما وضعت له كان الاختبار صادقا .

وحتى يتحقق صدق العبارات ، يجب أن يكون معامل الارتباط بين درجات العبارة ودرجات المقياس ككل موجبا ولا تقل قيمته عن (٣ر٠) • ولتحقيق صدق العبارات لكل من المقياسين فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقياس ودرجات المقياس ككل بالنسبة لكل مقياس • وقد تم حذف عبارة واحدة من كل مقياس نظرا لأن معامل ارتباطها أقل من (٣ر٠) • وبذلك يصبح عدد عبارات كل مقياس تسعة عبارات فقط •

ملحق (١) يوضح قيم معاملات الارتباط بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات ودلالتها الاحصائية •

كذلك ملحق (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات ودلالتها الاحصائية •

ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس ، استخدم معامل القياس فى حساب معامل الثبات لكل من المقياسين وهى كما يلي :

	قيمة معامل الفا للثبات
ـ مقياس الاتجاه نحو الرياضيات	(٨٠ر٠)
ـ مقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات	(٧٨ر٠)

مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه •

تجانس المقياس :

لحساب تجانس المقياس ، استخدم معامل التجانس (Homogeneity index) وهو عبارة عن متوسط معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس ، وحتى يكون المقياس متجانسا ، يجب أن يكون معامل التجانس موجبا (٤ : ٣٢٣) •

وقد تم حساب ومعاملات التجانس لكل من المقياسين وهى كما يلى :

	قيمة معامل التجانس
مقياس الاتجاه نحو الرياضيات	٣٢ر٠
مقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات	٣٨ر٠

مما يدل على تجانس مقياسى الاتجاه ٠

نتائج البحث :

لاختبار صحة الفرض الأول : « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين (فى الرياضيات) فى الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلاب المتفوقين » ٠ وصحة الفرض الثانى : « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين فى الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح الطلاب المتفوقين » ٠ استخدام اختبار (ت) للمتغيرات المتعددة
(Multivariate Hoteling T² test)
(٦ : ٢٤٦) ، وجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١)

دلالة الفروق بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين فى كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها

متغيرات البحث	« المتغير الأول » الاتجاه نحو الرياضيات			« المتغير الثانى » الاتجاه نحو تدريس الرياضيات			قيمة (ت) والدلالة
العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	
الطلاب المتفوقون	٣٥ر٤٦	٣ر٣٩٩	١١ر٠٩٤	٣٥ر٨٨	٣ر٥٨٠	١٢ر٣٣٠	٣٤ر٧٧
الطلاب غير المتفوقين	٣٠ ٧٠	٥ر٦٢٠	٣٠ر٢٨٤	٣٢ر٤٦	٢ر٤٢٠	٥ر٦٣٣	

يتضح من جدول (١) أن قيمة ت (٣٤ر٧٧) دالة عند مستوى (٠١ر٠) • مما يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في واحد على الأقل من متغيرى البحث ، ولحساب لأى متغير توجد هذه الفروق ، حسبت فترات الثقة (Confident intervals) (٦ : ٢٤٦) لكل من المتغيرين ، وهى كما يلى :

فترات الثقـــة	
المتغير الأول :	(٣٧ر٢ و ٥٣ر٨)
المتغير الثـاني :	(٣٨٧ر١ و ٤٣٣ر٥)

وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين فى كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها لصالح الطلبة ، وكذلك صحة الفرض الرابع : « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح الطلبة » • ثم حساب قيمة ت للمتغيرات المتعددة (٦ : ٢٤٦) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وجدول (٢) يوضح ذلك •

جدول (٢)

دلالة الفروق بين درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو تدريس الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات

متغيرات البحث	« المتغير الأول » الاتجاه نحوالرياضيات			« المتغير الثاني » الاتجاه نحوتدريس الرياضيات			قيمة (ت) والدلالة
العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	
الطلبة	٣٣ر٣٨٦	٣ر٩٨٠	١٥ر٧١٠	٣٤ر٧٥٠	٣ر١٢	١٠ر١٨٧	٢ر٧٢٦
الطالبات	٣٣ر٦٣٠	٤ر٢٢٨	١٧ر٤٩٠	٣٣ر٨٩٠	٤ر٣١	١٨ر٠٩٤	غير دالة

ويتضح من جدول (٢) أن قيمة (ت) (٢ر٧٢٦) غير دالة عند مستوى ٠٫٠٥ حيث أن قيمة (ت) الجدولية (٥ر٩٩) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة والطالبات في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها وبذلك لن تتحقق صحة كل من الفرضين الثالث والرابع .

لاختبار صحة الفرض الخامس : « توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب الذين أمضوا عاما في التدريب العملي ، وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين ، في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة الثانية » وكذلك صحة الفرض السادس : « يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الذين أمضوا عاما في التدريب العملي ، وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين في الاتجاه نحو تدريس الرياضيات لصالح المجموعة الثانية » .

استخدم اختبار (ت) للمتغيرات المتعددة (٦ : ٢٤٦) وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

دلالة الفروق بين الطلاب الذين امضوا عاما في التدريب العملي والذين امضوا عامين في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها

متغيرات البحث	« المتغير الأول » الاتجاه نحو الرياضيات			« المتغير الثاني » الاتجاه نحو تدريس الرياضيات			قيمة (ت) والدلالة
العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	
الفرقة الثالثة	٣٢ر٩٣	٤ر٢٠٠	١٧ر٣٧٠	٣٤ر٥٩	٣ر٩٠٠	١٤ر٩٩٠	٢ر٧٦ غير دال
الفرقة الرابعة	٣٤ر٠٠	٣ر٨٤٥	١٣ر٥٤٨	٣٤ر٩٠	٣ر١٩٦	١٠ر٠٥٥	عند مستوى (٠ر٠٥)

ـ يتضح من جدول (٣) أن قيمة « ت » (٢ر٧٦) غير دالة عن مستوى (٠٠ر٥) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب الذين أمضوا عاما في التدريب العملي (الفرقة الثالثة) وهؤلاء الطلاب الذين أمضوا عامين (الفرقة الرابعة) في كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها • وهذا يعني عدم صحة كل من الفرضين الخامس والسادس •

ـ لاختبار صحة الفرض السابع : « توجد علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها » • تم حساب معاملات الارتباط ، وجدول (٤) يوضح ذلك •

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها

العينة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الفرقة الثالثة	٥٦ر٠	٠١ر٠
الفرقة الرابعة	٤٣ر٠	٠١ر٠
الفرقة الثالثة والرابعة	٥٠ر٠	٠١ر٠
الطالبات	٥٧ر٠	٠١ر٠
الطلبة	٤٨ر٠	٠١ر٠

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة موجبة وذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها •

تفسير النتائج :

ـ دلت نتائج هذا البحث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب المتفوقين والطلاب غير المتفوقين في الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها لصالح الطلاب المتفوقين • ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي :

ـ ان الدرجات العالية التى يحصل عليها الطالب المتفوق فى مادة الرياضيات تعد بمثابة حافز له وتجعله يشعر بارتياح ورضى نفس ، بالاضافة الى الشعور بالثقة بالنفس ، مما يدفعه للاستمتاع بأداء الأنشطة التدريسية أو الدراسية المتعلقة بمادة الرياضيات ٠

ـ بالاضافة الى ذلك ، فان الطالب المتفوق والمتمكن من المادة لا يرتبك وهو يشرح الدروس أمام التلاميذ ، ولا يتردد وهو يقوم بالاجابة على كافة أسئلتهم مما يؤدى الى احترام التلاميذ له مما يزيد من ثقة الطالب بنفسه وتحمسه العمل والاستمتاع به ٠ أما بالنسبة للطالب غير المتمكن من المادة فانه يبدو قلقا وهو يؤدى أى نشاط تدريسى ، مما يجعله مرتبكا عند شرح الدروس مما يجعله يفقد احترام التلاميذ له ، ويؤدى ذلك الى عدم تحمسه واستمتاعه بأى نشاط تدريسى لمادة الرياضيات ٠

ـ دلت النتائج أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والطالبات فى كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها ٠ ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلى :

ـ ان الطلاب فى السنوات النهائية من المرحلة الجامعية (السنة الثالثة والرابعة) طلبة ، وطالبات ، يتطلعون الى يوم تخرجهم ويطمعون فى تقديرات عالية حتى تتاح لهم الفرصة بتعينهم فى المدارس التى يرغبون فى التعيين بها ، ولذلك فهم يكونون أكثر حماسا ودافعية وينجزون جميع الأعمال التى يكلفون بها على الوجه الأكمل ، مستمتعين بأعمالهم ٠ مماأدى الى هذا الاتفاق بين اتجاهات الطلبة والطالبات فى كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها ٠

ـ دلت النتائج أيضا على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين بين درجات طلبة السنة الثالثة وطلاب السنة الرابعة فى كل من الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها ٠ ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلى :

ان التدريب العملى بالسنة الثالثة يختلف عنه بالنسبة للسنة الرابعة من حيث :

محتوى المنهج : فرياضيات المرحلة الاعدادية تختلف تماما عن رياضيات المرحلة الثانوية ٠

الطلاب : يختلف طلاب المرحلة الاعدادية عن طلاب المرحلة الثانوية من حيث التعامل معهم :

هذا بالاضافة الى اختلاف المشرفين ، واختلاف ادارة المدرسة ، ولذلك فان فترة التدريب العملى بالسنة الرابعة ليست امتدادا لفترة التدريب العملى بالسنة الثالثة ٠ ولذلك فقد يبدأ طلاب السنة الرابعة فترة التدريب العملى بنفس درجة القلق والتوتر عند طلاب السنة الثالثة ٠ وذلك نظرا لصعوبة محتوى المادة الدراسية التى يقومون بتحضيرها وصعوبة التعامل مع طلاب المرحلة الثانوية مما يؤدى الى عدم وجود اختلاف فى اتجاهات طلاب السنة الثالثة والسنة الرابعة فى الاتجاهات نحو الرياضيات أو الاتجاهات نحو تدريسها ٠

دلت النتائج على وجود علاقة موجهة ذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو الرياضيات والاتجاه نحو تدريسها ، ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلى :

ان الطالب الذى يستمتع بمادة الرياضيات وبأداء الأنشطة الدراسية من حل التمارين وحضور المحاضرات وغيرها ، فان هذا الشعور بالمتعة لتلاميذه وغيرهم من الأنشطة التدريسية الخاصة بالرياضيات ، لأن الطالب ينتقل أثره عندما يقوم الطلاب بتحضير دروس الرياضيات ، وشرحها ، فى جميع الأحوال يتعامل مع المادة التى يحبها ويقبل على دراستها ٠ وبذلك يمكن القول أنه اذا تشابهت الأشياء تشابهت الاتجاهات نحوها ٠

توصيات البحث :

توصى الباحثة باجراء الدراسات الآتية :

١ - دراسة أثر تدريس مقرر طرق تدريس الرياضيات على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو الرياضيات وتدريسها ؛

٢ - دراسة أثر التربية العملية على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو تدريس الرياضيات ٠

٣ - دراسة أثر الجنس ، والخبرة التدريسية ، والمؤهل الدراسى على اتجاهات مدرسى الرياضيات نحو الرياضيات وتدريسها ٠

صحيفة التربية

السنة السادسة والأربعون يناير ١٩٩٥ العدد الثانى

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

****

● تصدر فى أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى ٤ جنيه ٠

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة ٠

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هـذا العـدد	رقم الصفحة

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠/١٩٩٥

مطبعة الأمانة ٣ جزيرة بدران مصر

تطوير التعليم وتحديات العصر

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحرير

كلمة المحرر :

يكثر الحديث فى هذه الأيام عن الحياة فى القرن الحادى والعشرين الذى أصبح على الأبواب ، وما سوف يحمله هـذا القرن من تحديات لحياتنا مما يستوجب الاستعداد لمواجهتها من الآن ، سـواء كانت هذه التحديات فى مجال التعليم أو الاقتصاد أو السياسة الدولية أو فى غير ذلك من المجالات •

والواقع أن التحـديات التى تواجهنـا فى التعليم أو فى غـيره من المجالات قائمة فى كل عصر وفى كل أوان وهى قد تختلف من عصر الى عصر خاصة فى العصور الحديثة ، لذلك يجب أن نكون دائمـا على وعى بها بالقدر الكافى الذى يدفعنا الى التخطيط الشامل والمتكامل فى الوقت المناسب لملاقاة سلبياتها والتكيف مع ايجابياتها كى تستمر حركة التقدم فى المجتمع دون توقف •

امثلة من التحديات التى تواجهنا :

ومن أمثلة التحـديات التى يجب أن يتصـدى لها التعليم فى مجتمعنا فى العصر الحاضر ، والتى ينتظر أن يتزايد حجمها وأثرها على حياتنا ما لم نتنبه الى مجابهتها عن طريق التعليم بصفة عامة ، الظواهر الآتيـة :

● التقدم المتسارع فى فروع العلوم المختلفـة بدرجة رهيبـة والتطبيقات التكنولوجية للمكتشفات العلمية فى حيـاتنا بما يؤدى الى سرعة التغير فى حيـاة المجتمع الذى يستوعب هذا التقـدم العلمى

والتكنولوجى والى تخلف المجتمعات التى لا تستطيع التكيف مع المتغيرات العالمية فتتحول بذلك إلى مجتمعات تابعة •

● تزايد التلوث البيئى فى مصر فى الهواء والتربة ومياه النهر والبحار نتيجة تزايد السكان وتزايد استخدام الطاقة فى المصانع والسيارات والمبيدات وغير ذلك من العوامل التى تؤثر على صحة الانسان فى المجتمع وعلى قدراته العقلية وقدراته الانتاجية •

● الاتجاه المتزايد فى العالم المعاصر نحو الاخذ بمبادىء حقوق الإنسان والمبادىء الديمقراطية فى حياة الشعوب ، والاتجاه نحو التكتل بين الدول واحلال التصالح والسلام محل التنافر والخصام •

كل ذلك يدعونا الى التمسك بمزيد من الديمقراطية وحقوق الانسان فى مجتمعنا والبحث عن هويتنا الدولية اقتصاديا وسياسيا •

ولكن أين نحن فى مصر من هذه التحديات وأمثالها ؟

يمكن باختصار شديد القول بأن مجتمعنا مجتمع نام زراعى ونصف صناعى ، يؤمن بالديمقراطية ويحاول تطبيق مبادئها والآن يأخذ مكانته بين الشعوب المتقدمة فى العالم •

التعليم السليم أهم وسيلة لمجابهة التحديات وتقدم الشعوب :

لا شك فى أن أهم وسيلة نستطيع الاعتماد عليها لتحقيق طموحات هذا الشعب وتحقيق آماله فى حياة سعيدة ومثمره هى التعليم • فالتربية والتعليم عملية تنمية بشرية مقصودة فى جوانب الشخصية المختلفة من جسمية وعقلية ووجدانية ومهارية ودينية وسلوكية واجتماعية الخ •• وهذه الجوانب المختلفة يمكن تنميتها عن طريق التربية والتعليم الموجه الذى يهدف الى تنميتها فى اتجاهات مقصودة• والشعب الذى نميت لدى أفراده هذه الجوانب عن طريق التربية والتعليم يصبح قادرا على الارتقاء بمجتمعه الى مستويات معيشية مرتفعة والى الحياة الاجتماعية والشخصية التى تسعده حتى ولو كانت البيئة التى يعيش فيها بيئة فقيرة فى مواردها الطبيعية وذلك على عكس

المجتمعات التى لديها ثروات طبيعية من أراضى خصبة ومياه وفنية ومعادن وخامات نفيسة وليس لديها ثروات بشرية متعلمة تعليما جيدا وموجها : نجد أنها دول متخلفة وتابعة لدول من النوع الأول ـ قارن مثلا بين دولة نامية فى أفريقيا أو أمريكا اللاتينية وبين دولة مثل سويسرا أو النرويج أو اليابان نجد أن الفارق الشاسع بين مستوى المعيشة فى كل منهما يرجع الى نوع التربية والتعليم ومستواه وليس الى توفر الثروات الطبيعية •

ومعنى ما سبق أن التعليم الجيد والتربية الموجهة هما أهم سلاح لمجتمعنا بل ولأى مجتمع لمواجهة تحديات العصر فى أى مرحلة من حينه

« التعليم الجيد هو السفينة أو الصاروخ الذى ينقلنا من مرحلة التخلف الى مرحلة التقدم » :

تطوير التعليم لمواجهة تحديات العصر :

ومن الواضح أن التعليم يجب أن يكون فى تطور مستمر كى يحقق قدرة المجتمع على مواجهة تحديات العصر المتجددة باستمرار خاصة فى العصر الحاضر الذى يتسم بالتغيير المتسارع فى حياة الشعوب التى تستخدم العلم الحديث وتطبيقاته التكنولوجية فى حياتها وعند تطوير التعليم يجب أن ننظر اليه كمنظومه مكونة من عدة أجزاء مترابطة يؤثر كل جزء منها فى بقية الأجزاء ويتأثر بها • لذلك يجب أن نأخذ بالتطوير الشامل المتكامل بقدر الامكان بدلا من التطوير الخطى أى يتناول أجزاء المنظومة واحدة بعد الأخرى على خط واحد • ولكى نوضح المقصود بذلك نأخذ مثال تطوير المناهج لأى مرحلة من مراحل التعليم وليكن منهج العلوم للمدرسة الثانوية • فالمعروف أن المنهج كمنظومة يتكون من أربعة أجزاء مترابطة هى : أهداف المنهج ـ محتوى المنهج من نواح معرفية ووجدانية ـ وطرق التعليم والتعلم وأخيرا نتائج تطبيق هذا المنهج فعند تطوير هذا المنهج يجب أن ندرك أن التطوير يجب أن يشمل اعادة النظر فى كل جزء من هذه الأجزاء

الاربعة التي تتكون منها المنظومة حيث ان الأهـداف مثلا تؤثر تأثيرا مباشرا في اختيارنا للمحتويات من جوانب معرفيه ومهاريه ووجدانية الخ

كما ان طرق التدريس تتأثر بالهدف الذى نريد تحقيقه من المنهج ويتضح ذلك من الفرق بين طريقه تستخدم لتحقيق هـدف مثل حفظ الطالب للمعلومات والحقـائق وتسميعها عند الطلب ، وبين طريقـة أخرى تستخدم لتنمية القدرة على التفكير العلمي أو تعديل السلوك •

كذلك فان أسلوب التقويم يجب أن يرتبط بأهداف المنهج ارتباطا مباشرا وأن تستخدم نتائج هذا التقويم فى تعـديل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية كلها • والرسم الآتى يوضح العلاقات المترابطة بين اجـزاء منظومة المنهج التى تحدثنا عنها •

اهداف المنهج



محتوى المنهج ← → طرق التدريس والانشطة المصاحبة



عمليات التقويم

وكثيرا ما يقتصر تطوير المناهج فى مدارسنا على تغيير محتواها من الجوانب المعرفية دون اعادة النظر فى الأهداف و طرق التدريس أو أساليب التقويم أو حتى ما يتطلبه هذا التطوير من تعديل فى اعداد المعلمين أو اعادة تدريبهم أثناء الخدمة لتفهم الأهداف المطورة وبقية أجزاء المنظومة التى أشرنا اليها فتكون النتيجة أن تفشل عملية التطوير فى تحقيق الآثار المتوقعة منه وقد تتكرر هـذه العملية أكثر من مرة دون جدوى •

ولذلك يجب أن تكون عمليات التطوير شاملة ومتكاملة فلا تجرى بطريقة خطية كأن نغير المحتوى ثم ندرب المعلمين فى السـنة التالية ثم نعدل أساليب الامتحانات فى السنة التى بعدها وهكذا بطريقـة التوالى بل الواجب أن يكون التطوير بطريقـة منظـومية أى متكاملة وشـاملة •

توجيه التعليم لمجابهة تحديات العصر :

ان الخصائص التى يتميز بها هذا العصر والتى تحدثنا عنها فى صدر هذا المقال تتطلب أن يعاد النظر فى أهدافنا من التعليم . ولا أقصد هنا الأهداف المعلنة من التعليم التى تصدر عادة من الجهات الرسمية أو من الهيئات الأكاديمية فى صورة منطقية ومنمقة ، فى حين أن الممارسة الفعلية فى المدارس تكون فى صورة مختلفة فى كثير من الاحيان فالاهداف المعلنة قد تشمل هدفا مثل تنمية شخصية الطالب وقدرته على التفكير العلمى فى حين أن الممارسة قد تنصب على تحقيق عكس ذلك ولتحقيق أغراض أخرى حاكمة مثل النجاح فى الامتحانات للحصول على الشهادة الدراسية وتتكون هذه الامتحانات من أسئلة تقيس القدرة على الحفظ دون الاهتمام بقياس القدرة على التفكير العلمى . وهكذا نجد أن لدينا نوعين من الاهداف : الاهداف المعلنة والاهداف الحقيقية التى تمارسها المدارس ويدركها التلاميذ والآباء .

والأهداف التى يجب أن تكون ملزمة للجميع سواء على مستوى القيادات التعليمية أو المدارس أو الآباء والتلاميذ والرأى العام فى المجتمع والتى يجب أن توجه التعليم لاعداد جيل قادر على مواجهة تحديات العصر ، نقول ان هذه الأهداف ليست خافية على أحد وهى تتلخص فى اعداد الأفراد المستنيرين المثقفين القادرين على التفكير العلمى فى حل مشكلات المجتمع البيئية والاجتماعية وتطبيق العلم والابتكار فى الصناعة والانتاج مع حصيلة كافية من القيم الاجتماعية والدينية والوجدانية التى توجه سلوكهم وتفكيرهم فى الاتجاه السليم لمجابهة تحديات العصر وحل المشكلات الناتجة عن التغييرات السريعة والتكيف بنجاح مع هذه المتغيرات لضمان التقدم للمجتمع والسعادة لافراده .

نكتفى بهذا القدر أيها القارىء العزيز ونأمل أن نستكمل الحديث فى هذه المشكلة فى مقال آخر ان شاء الله .   والله ولى التوفيق ؟

التقويم التربوى

مفهومه - أهدافه - أسسه - أساليبه

اعداد : الدكتور محمد السيد حسونة
أستاذ ومدير تحرير الصحيفة

مقدمـــة :

ان الثروة البشرية هى الدعامـة الأسـاسية للتنميـة الشـاملة (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية) ، والعناية بهذه الثروة ، واعدادها اعدادا متكاملا ومتوازيا وتأهيلها للاسهام المثمر فى كافة جوانب التنمية يعد من المهام الأساسية للنظم التعليمية .

واستجابة لهذا المطلب الحيـوى اتخـذت وزارة التعليم فى مصر اجراءات متعددة فى سبيل تطوير مختلف مكونات المنظـومة التعليمية لكى تحقق الأهداف المرجوة وتفى بمطـالب نمـو الناشـئة ، وحاجات المجتمـع المتزايدة .

ويعتبر التقويم مكونا أساسيا من مكونات هـذه المنظومة يواكب عمليتى التعليم والتعلم ، ويؤثر فيهما ، ويتأثر بهما ، بحيث يمكن اعتباره منطلقا رئيسيا لتحسين وتطـوير المنظـومة التعليمية بأسرها . اذ عن طريقه يمكن جمع بيانات موضوعية تفيد فى تحديد مدى فاعلية هـذه المكونات والأساليب والتقنيات الا أننا سوف نعالج فى هـذه الورقـة موضوع التقويم التربوى من حيث المفهوم والأهداف والأساليب بشىء من الايجاز على النحو التالى :

لقد كان ظهور التقويم فى التربية الحديثة بمعناه الضيق المتمثل فى الامتحانات وملازما لظهور المدارس ، أما استخدام التقويم بمفهوم أكثر شمولا فيعتبر حديثا لا يتجاوز بدايات القرن العشرين .

مفهـوم التقـويم :

ومع تطور الفكر التربوى وتطور النظرة الى التربية ووظـائفها تطورت النظرة الى التقويم التربوى فتعددت مجالاته ووسائله ولم يعد يقتصر على تقويم للتحصيل المعرفى للتلاميذ واستخدام الاختبارات بل أخذ يشمل العناصر المختلفة للعملية التربوية •

وتوسعت النظرة الى التقويم وأصبح مفهومه يضم القيـاس ولا يرادفه وظهرت كتب تحمل عناوين مثل « التقويم والقياس فى التربيـة وعـلم النفس » •

وشهدت الستينات نقلة كبيرة للتقويم التربوى خاصة فى الولايات المتحدة حيث ظهر العديد من التربويين الذين ركزوا اهتماماتهم فى مجال التقويم الذى أصبح يمثل محورا رئيسيا فى العملية التعليمية •

ومن هذا المنطلق يعتبر التقويم بصورة عامة عنصرا هاما وأساسيا من عناصر أى مشروع يقوم به الانسان فى مناشط حياته ، وهو عبارة عن جمع وتصنيف وتفسير بيانات عن ظاهرة أو سلوك معين تسـاعد على الحكم على هذه الظاهرة أو السلوك وحسن توجيهه •

ويتضمن مفهوم التقويم عملية اصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضـوعات يتطلب استخدام معـايير norms أو مستويات standards أو محكات لتقدير هذه القيمة Criteria

كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعـديل أو التطـوير الذى يعتمد على هذه الأحكام • والمعايير عبارة عن أسس للحكم من داخـل الظاهرة ذاتها وتأخذ صيغة كمية فى أغلب الأحوال وتتحدد فى ضـوء خصائص واقعية للظاهرة • متوسط أداء التلميذ فى اختيار معين مثلا •

أما المستويات : فهى أسس داخلية تأخذ صيغة كيفية وتتحدد فى ضوء ما يجب أن تكون عليه الظاهرة •

والمحكات : أسس خارجية للحكم على الظاهرة قد تكون كمية أو كيفيـــة ٠

التقويـــم : حكم كلى Global على الظاهرة يعتبر أكثر عمومية من القياس قد يتطلب استخدام أدوات القياس ٠

القيـــاس : حـــكم تحليلى يعتمـــد عـــلى اســـتخدام الاختبـــار والاستبيانات والأدوات الاحصائية ، وهـــو أمـــر لازم للتقويم وبدونه لا يكون التقويم علميا وموضوعيا ٠

ويمكن استخدام قيم القياس استخدامات مختلفة تبعا للأهـــداف التربوية التى تسعى للحكم عليها ٠ فنتائج الاختبار التحصيلى الواحـــد يمكن استخدامها فى الحكم على مدى تحقيق هـــدف مثـــل الوصـــول بالتلاميذ الى المستوى المعتاد من القدرة أو تحقيق هـــدف مختلف مثـــل تنمية القـــدرة ٠

والقياس مصطلح له معان متعددة منها :

ـ مقارنة شىء معين أو مقدار معيارى بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التى توجد فيه فمثلا حينما نقيس طول حجرة تهدف الى معرفة عدد الأمتار (وحدات القياس) التى توجد فى هذا الطول ويسمى هذا النوع من المقاييس (مقاييس النسبة) ويتميز بأن له وحدات متساوية ولـــه صـــفر مطلق ٠

ـ ويعنى أيضا تحديد مرتبة شىء أو مكانته فى مقيـــاس يقـــدم وصفا كيفيا مثل قليل أو كثير كبير أو صغير كمـــا يمكن استخدام أنواع الترتيب المختلفة مثل الأول والثانى ومقاييس الرتبة ٠

ويستطيع المتأمل لخصائص التربية المعاصرة تحديد ثلاث خصائص تمثل فى رأينا اتجاه المستقبل بالنسبة لكـــل من التعليم والتقويم معـــا وتتمثل تلك الخصائص فيما يلى :

أولا : ان الطلب على التعليم بمختلف مستوياته يتزايد بشكل واضح ومستمر .

ثانيا : ان التعليم لم يعد عملية لها وقت معلوم تنتهى بانتهائه فطبيعة التغير فى المجتمع الحديث تتطلب استمرار التعليم مدى الحياة.

ثالثا : أن التعليم لم يعد مقتصرا على زيادة الكفاية المهنية وحدها وانما يمتد الى مختلف جوانب حياة المتعلم .

ولكى تحقق التربية مهامها فلن يتوافر لها ذلك فى ظل التصور القائم للتعليم والتقويم كنظامين مغلقين Closed Systems

ولعلنا لا نبالغ فى القول ان النظرة السائدة لا تزال ترى العملية التعليمية بمكوناتها المختلفة فى صورة خطية غالبا ما تبدأ بتحديد الأهداف ثم وضع المحتوى وأساليب التدريس ووسائله وتنتهى بالتقويم الذى يقتصر على الامتحانات ومنح الدرجات . مما جعل التقويم هدفا فى ذاته فى ظل نظام تعليمى مغلق يجعل الغرض من التقويم تحديد مستويات المتعلمين وتصنيفهم .

ومن شأن هذه النظرة أن تؤدى الى جمود حركة التطور فى التعليم والتعلم وانعزال جوانبها عن بعضها البعض .

الا أن خصائص العصر تفرض علينا نظاما مفتوحا open System

للتعليم ويتطلب هذا الأمر اعادة النظر فى مفهوم التقويم واستخداماته بحيث يكون أكثر جدوى ووظيفية فى عالم متغير وتربية متغيرة .

من هنا ظهر تصور يرى أن العملية التعليمية منظومة عضوية متكاملة ترتبط مكوناتها بعضها ببعض وحدة متكاملة وتتخذ هذه المنظومة شكلا حلزونيا Spiral فى تطورها ونموها بحيث يتطلب تطوير أى جانب منها احداث تعديلات فى الجوانب الأخرى . ومن ثم فان

أى تطوير للتقويم سـوف ينعكس بالضرورة على المكونات الأخـرى للعملية التعليمية من خلال التغذية المرتجعة Feedback

وفى ضوء ما سبق يمكن تعريف التقويم بأنه :

« مجموعة الأحكام التى تزن بها أى شىء أو جانب من جـوانب التعليم وتشخيص نواحى القوة ونواحى الضعف فيه وصولاً الى اقتراح الحلول التى تصحح المسـار » •

ويتضح من هذا التعريف أمران جوهريان هما :

أن التقويم جزء مواكب لا يتجزأ من العملية التعليمية •

أن الهدف من التقويم هو التحسين والتجديد المستمران •

ويمكن القول أن التقويم عملية تشخيصية توضح جوانب القـوة والضعف فى النظام التعليمى كما أنه عملية علاجيـة تحـدد أساليب العلاج وهو عملية تنبؤية تقيس قدرة التلميذ على متابعة دراسته فى المسـتقبل •

أنــواع التقــويم :

ويمكن تناولها على النحو التالى :

أولا : بحسب وقت اجرائه :

تقويم تمهيدى : ويجرى عند تجريب برنامج تربوى للحصول على معلومات أساسية تفيد عند التطبيق بحيث تكون الأهداف ذات علاقة مباشرة بالاحتياجات وفى ضوء الكلفة والعائد •

تقويم تطويرى بنائى : ويهدف الى ايجابيات وسلبيات برنامج من أجل تحسينه وتطويره •

تقويم نهائى : ويستخدم لاصدار حكم واتخاذ قرار فيه أو ايقافه ويتم عادة فى نهاية برنامج أو فصل دراسى أو مرحلة تعليمية •

ثانيا : بحسب الشمولية :

التقويم المكبر (كلى) : يتناول مخرجات التعليم ككل وعلاقاتها بأهداف السياسة العامة للنظام فى مواجهة احتياجات المجتمع ويستخدم أيضا فى وحدات التخطيط القومى والاعداد لاستراتيجيات التطوير التربوى •

التقويم المصغر (الجزئى) : يهتم بما يحدث داخل الصف مثلا أو عند تقويم الموجهين أو الامتحانات •

ثالثا : بحسب درجة الشكلية :

تقويم شكلى (رسمى) يقوم بإجرائه جهة رسمية يتعلق بالعملية والموضوعية •

تقويم غير شكلى (غير رسمى) وهو نوع عارض يعتمد على الانطباعات والآراء الشخصية وهو تقويم مكمل للتقويم الرسمى •

رابعا : بحسب المعلومات :

تقويم كمى : يعتمد على نتائج كمية رقمية لأدوات القياس كالاختبارات والاستفتاءات •

تقويم نوعى : يعتمد على الملاحظات والآراء ويفيد فى اكمال الصورة بشرط مراعاة الحيدة والموضوعية •

خامسا : بحسب القائمين به :

تقويم داخلى : اذا كان المقومون من داخل المشروع أو البرنامج ويرتبط بمنهجية البرنامج ويمكن استخدامه اثناء التطبيق أو بعد الانتهاء من البرنامج •

تقويم خارجى : اذا كان المقومون من خارج المشروع أو البرنامج ويتضمن هذا النوع مقارنة النتائج بالاهداف المحددة من قبل اجتماعية واقتصادية وثقافية •

سادسا : بحسب الامتداد المكانى :

تقويم واسع : مثل تقويم برنامج محو الأمية على مستوى عالمى.

تقويم محلى : (الضيق) تقويم برنامج على مستوى دولة .

سابعا : بحسب طبيعة معالجة البيانات :

تقويم وصفى : للبيانات والجداول والأشكال ـ تقويم مقارن : للنتائج فى ضوء نتائج برامج مماثلة أو للبرنامج نفسه . ـ تقويم تحليلى للنتائج للتعرف على ايجابياتها وسلبياتها لمساعدة متخذ القرار .

أهداف التقويم التربوى :

يهدف التقويم التربوى الى تحقيق أغراض متعددة ووظائف هامة فى توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها ونجمل باختصار هذه الأهداف فيما يلى :

١ ـ اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة للمواقف التربوية والتعليمية .

٢ ـ اختيار الأهداف السلوكية وتعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات التلاميذ على أساس التجارب العملية والخبرة والتطبيق الذى يكشف عادة ما اذا كانت الأهداف ممكنة التحقيق أم بحاجة الى تعديل وصياغة تجعلها ممكنة التطبيق .

٣ ـ التعرف على جدوى المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس والعمل على تحسينها وتعديلها وتجديدها بما يحقق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية .

٤ ـ الوقوف على مدى التقدم الذى تصل اليه المدرسة فى تحقيق أهدافها ، وذلك عن طريق التعرف على :

(أ) نمـو التلاميذ ومداه وامكانياته •

(ب) نجاح المعلم فى عمله وسلامة طرق التدريس ووسائله •

(جـ) نواحى القوة والضعف فى النشاط المدرسى •

٥ - تشخيص ما يصادف التلميذ والمعلم والمدرسـة من صعوبات ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها •

٦ - تحليل خبرات التلاميذ واكتشاف ميولهم وقدراتهم واخطائهم وتلافى هذه الاخطاء مستقبلا وزيادة دافعيتهم للتعلم •

٧ - التأكيد مما يطرأ من تغيير على سـلوك التلاميـذ حيث أن التعليم الحقيقى هو الذى يؤدى الى التعديل فى السلوك •

٨ - الكشف عن مدى التوافق بين القيم الاخلاقية التى أقـرها المجتمـع •

٩ - انتقاء التلاميذ وتصنيفهم ونقلهم بين الصفوف والمراحل الدراسـية المختلفة •

مما سبق يمكننا أن نجمل أهداف التقويم التربوى فى أنه يكشف لنا عن نواحى الضعف فى العملية التعليمية فى الأهـداف والمنـاهج وطرق التدريس ووسائل التدريس من أجل التغلب على مواطن الضعف ودعم عوامل القوة وتعزيزها • الأمر الذى يقودنا الى القول ان التقويم التربوى مدخل لتطوير التعليم •

مسـتويات التقويـم :

وتتمثل فى المستويات الآتية :

١ - تقويم على مستوى المدرسة لمعـرفة مـدى فاعلية الأدوات والوسائل التى استعملها المدرس داخل الفصل وقياس مـدى نجـاح البرنامج التعليمى فى ادارة تعليمية معينة وهـذا النوع من التقويم يفيد فى احداث التطوير اللازم لتحسين المناهج وفى التخطيط التربوى

٢ - تقويم على مستوى الادارة التعليمية وهذا التقويم يفيد فى دراسة مدى ما حققته مرحلة تعليمية معينة فى المواد الدراسية

٣ - تقويم على مستوى المديريات التعليمية وهذا التقويم يفيد فى دراسة مدى كفاءة النظام التعليمى باكمله والذى ينبغى أن يعطى مؤشرات تؤدى الى اصلاح نظام التعليم من أساسه كما يعطى مؤشرات عن مستوى تقدم التلميذ بصفة عامة •

أسس التقويم الجيد :

يجب أن نؤكد أولا قبل أن نعرض لهذه الأسس أنها ليست منفصلة عن بعضها البعض وانما تتفاعل مكوناتها بشكل ثابت متكامل بحيث يتحقق معها فى النهاية التقويم الجيد •

الأساس الأول :

شمولية التقويم : بمعنى أن يتضمن التقويم جميع جوانب العملية التعليمية وما دامت العملية التعليمية تمثل منظومة متكاملة الجوانب فان تناول جانب واحد من جوانب المنهج دون بقية الجوانب لا يحدث الأثر المرجو من وراء عملية التقويم •

١ - بالنسبة للتلميذ :

ان يتضمن التقويم جميع جوانب أدائه أى شاملا لكل جوانب شخصيته أو بمعنى آخر يراعى المعلم قياس النمو المتكامل للمتعلم ويعنى أن يشمل التقويم جوانب شخصية المتعلم وهى (الجانب المعرفى والمهارى والوجدانى) •

٢ - بالنسبة لمن يقومون بعملية التقويم :

يجب أن يكون التقويم من مسئولية جميع المشتركين فى عملية التربية والتعليم (المعلم - الموجه الفنى - ناظر المدرسة - ولى الأمر - التلميذ نفسه) •

٣ ـ بالنسبة للأدوات ووسائل التقويم :

يجب أن يشمل التقويم جميع الأدوات والوسائل مثل الاختبارات التحريرية والشفوية والعمليــة واللقــاءات والبطــاقات والرحــلات والتدريبات العملية •

الأســاس الثــانى :

الاستمرارية : وتتطلب أن يسير التقويم جنبا الى جنب مع العملية التعليمية من بدايتها الى نهايتها أى طوال العام الراسى •

الأســاس الثــالث :

الموضوعية : بمعنى ألا يكون التقويم ذاتيا بمعنى أن يعزل الشخص الذى يقوم بالتقويم نفسه عن عملية التقويم ذاتها ذلك يتطلب أن يكون هناك اجابة واحدة محددة أما صحيحة واما خاطئة لا يختلف عليها أى مصحح من المصححين •

الأســاس الرابــع :

الارتباط بالأهداف : توضح نتائجه مدى البعــد أو القــرب عن الأهداف ومن هذا يجب أن ترتبط عملية التقويم بالاهداف •

أســاليب التقــويم :

نستطيع أن ندرك الآن أن الامتحانات ونتائجها لن تكون الوســيلة الوحيدة لتقويم التلاميذ بل هناك وسائل متعــددة تستخدم فى هــذا المجال ، نورد منها الهام فيما يلى :

١ ــ الملاحظة باعتبارها من وسائل تقويم التقدم اليومى للتلاميذ وتطور طرق التدريس والتعرف على المناخ التربوى داخل الصــف أو خارجـــه •

٢ ــ المقابلة الشخصية بأنواعها سواء أكانت مقابلة غير منظمة أو مقــابلة مقننــة •

٣ ـ البطاقة المدرسية : وتفيد كثيرا فى دراسة الحالة نظرا لما تحويه عن أحوال التلميذ وظروفه البيئية ، وحالته الصحية ومزاجـه ، وتقدمـه التحصيلى •

٤ ـ آراء المعلمين وأحكامهم على تلاميذهم :

تعتبر مؤشرا أقوى من الامتحانات على تحليل ظـروف التلميذ ، والحكم على تقدمه وتأخره ، ومدى قدرته على مواصلة تعليمه مستقبلا •

٥ ـ الاختبارات التحصيلية الموضوعية المقننة :

يقصد بالاختبار التحصيلى Achievement Test الاداة التى تستخدم فى قياس المعرفة والفهم والمهارة فى مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد •

وهذه الأدوات هى أكثر الأدوات شيوعا فى التقويم التربوى وهى الوسيلة الوحيدة التى تستخدم فى مصر فى توجيه التلاميذ وانتقائهم •

وهناك علاقة بين التقويم والأهداف التربوية Educational Objectives وتتفاوت هذه الاهداف التربوية الشـاملة التى تدل على الاغراض العامة والفلسفات والتى يشار اليها بعبـارات شـاملة والى أهداف تعليمية Instructional Objectives أكثر تحـديدا لأنها تتناول النواتج النهائية لعملية التعـلم والتعليم فى صـورة اداء يمكن ملاحظته •

وتعتمد أساليب التدريس على الاهداف التعليمية ويتطلب تحديدها خطـوات ثلاث هى :

١ ـ تحديد الأداء النهائى الذى يسـعى التعليم أو التدريس الى انتـاجه •

٢ ـ وصف الظروف والاحوال الهامة التى نتوقع حدوث السلوك فيهـــا •

٣ — وصف مستوى الجودة الذى يجب أن يصل اليه أداء التلميذ .

وعند وضع قائمة بالأهداف التعليمية لمقـرر دراسى أو وحـدة دراسية معينة يجب أن تكون هـذه القائمة معبرة عن النواتج التعليمية التى نود تحقيقها لدى المتعلم . وهذه القائمة من الاهداف العامة تحتاج بعد ذلك الى اعادة صياغة عن طريق وضع مجموعة من الأهداف السلوكية

مكونات الهدف السلوكى :

يعرف ميجر .Mager وتاكمان Tackman وماكشان Macshan الهدف السلوكى (الآدائى) بأنه عبارة : « تصـف التغيير المطـلوب احداثه فى سلوك الطالب بحيث يكون هـذا التغير فى السـلوك قابلا للملاحظة والقياس » .

وتفيد الاهداف السلوكية فى اعداد وبنـاء أدوات القيـاس التى تستخدم فى تقويم السلوك المطلوب ويرى كل منهم انه يجب العنـاية عند صياغة الاهداف الادائية بمراعاة العناصر الثلاثة الآتية :

١ — فعل أدائى يعبر عن النشاط الذى سـيؤديه الطـالب بحيث يمكن ملاحظته مباشرة مثل : يكتب ،يذكر ، يتعرف على ، يصف ، ...

٢ — تحديد الشروط والاجراءات التى يحدث فى ضوئها السلوك أو النشاط مثل حدود الزمن المسموح لتحقيق الهدف أو طريقة عـرض الاجـابة .

٣ — الحد الآدنى لمستوى الآداء المقبـول .

فاذا نظرنا الى الهدف الاجرائى :

« يحل الطالب ثمانى مسائل فى متغير واحد على الأقل حلا صحيحا من بين العشر المعطاه له فى زمن محدد » .

نجد ان الفعل الآدائى هو (يحل) والشروط التى سيتم فيها هذا النشاط هو (فى زمن محدد) والحد الآدنى المقبول هو (ثمانى مسائل على الأقل من بين العشر المعطاه) .

ارشادات حول بنـاء السـؤال :

(أ) وضوح الهدف : هناك صلة وثيقة بين السؤال والهدف الذى يصبو الى بلوغه فاذا كان المعلم مهتما بتوضيح مصطلح أو تفسير مبدأ أو قانون وضع السؤال الملائم لذلك •

(ب) الصياغة الدقيقة : يجب ان يصاغ السـؤال بدقـة بحيث يستوعب الطلاب وان يستخدم كلمات مألوفة للطلاب ونصوص سـهلة وقصيرة لأن طول السؤال يشتت انتباه الطلاب •

(جـ) ملاءمة السؤال لمستوى الطلاب : نظرا لتباين الطـلاب فى قدراتهم العقلية ومستوياتهم التحصيلية لذا يجب ان تكـون الاسـئلة متمايزة ومتنوعة تتناسب والفروق الفردية •

(د) الابتعاد عن اسئلة التخمين •

تعد ادوات التقويم وسيلة لقياس أو تقدير عينـة من سـلوك الطـلاب •

ولاعداد الاختبارات يجب مراعاة الخطوات الآتية :

١ ـــ تحديد الأهـداف •

٢ ـــ تحديد محتوى المـادة الدراسـية بتقسيمها الى موضوعات رئيسية وفرعية •

٣ ـــ تكوين جدول المواصفات يتضمن الاهداف السلوكية افقيـا ومحتوى المـادة الدراسية راسيا ثم تحديد أوزان كل خلية من الجدول تتناسب مع أهمية الهدف والمحتوى •

٤ ـــ اختيار نوع الأسئلة أو الفقرات المناسبة للاهداف •

انــواع الأســئلة :

أشـــهر أنواع الاســئلة التى تستخدم فى ميــدان الاختبــارات التحصيلية أسئلة المقال والاسئلة الموضوعية واســئلة التفسير (حــل المشكلات) وفيما يلى عرض موجز لانواع الاسئلة الشائعة فى التقويم التربوى :

١ ــ أسئلة الاختيار من متعــدد :

تعتبر أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعا وتقيس النواتج البســيطة للتعليم بكفاءة شديدة كما تصلح فى قياس الفهم والقدره على التطبيق وتفسير العلاقات • وتتميز هذه الاسئلة بالمرونة الشديدة الا أن عيوبها انها تقتصر على المستوى اللفظى تتطلب الورقة والقلم ولا تصلح لقياس بعض المهارات فى الرياضيات والعلوم •

٢ ــ أســئلة التفســير :

يستخدم فى قياس نواتج التعلم المرتبطة بالعمليات العقلية العليا

٣ ــ أســئلة المزاوجــة :

وتستخدم فى قياس الحقائق التى تستند الى التداعى البسيط مثل التواريخ والاحداث التاريخيــة والشخصيات والمصطلحات والمفــاهيم والآلات واستخداماتها والنبات وتصنيفاته •

٤ ــ أسئلة الاجابة القصيرة : (التكملة)

٥ ــ أسئلة الصواب والخطأ :

٧ ــ أسئلة اعادة الترتيب :

٨ ــ أسئلة المقــال :

٩ ــ الاختبارات العملية •

١٠ ــ الاخبارات الشفوية (مزيج من المقال والاختيار العلمى) :

مواصفات الاختبـــار الجيـــد

تمثل الامتحانات فى مدارسنا بوضعها الراهن الصـــورة الشائعة للتقويم ومن ثم يصبح السؤال الرئيسى هو :

ما المواصفات التى يجب ان يتحقق بها الامتحان الجيد ؟

١ — ان يكون الامتحان موضوعيا بمعنى عدم تدخل العوامل الذاتية فى تقرير نتائج الامتحان .

٢ — أن تكون أسئلة الامتحان شـــاملة قـــدر الامكان لموضوعات المنهـــج .

٣ — أن يحقق الامتحان ما نسميه صدق الامتحان بمعنى ان يتم وضع الاسئلة بحيث تقتبس هذه الاسئلة ما وضعت لقياسه .

٤ — أن يراعى الامتحان ملاءمة الاسئلة للزمن المحدد لها .

٥ — ان يتضمن الامتحان قـــدرا من الاختيـــار من بين أســئلة الموضوع الواحد بمعنى أن يضع المعلم أكثر من سؤال واحـــد ليغطى الجانب الواحد من جوانب المنهج .

٦ — أن يتجنب العرض والاسهاب عند صياغة الاسئلة حتى يضع التلميذ على الطريق السليم — ويبعده عن متاهات الغموض .

٧ — ان تتدرج الاسئلة من السهل الى الصعب حتى تعطى الفرصة المتكافئة لجميع التلاميذ على اختلاف الفروق الفردية بينهم .

وبعد فقد حاولنا من خلال هذا العرض الموجز لموضوع التقـــويم التربوى أن نقدم للزملاء العاملين فى الميدان صـــورة موجـــزة لبعض الأمور التى يمكن أن تفيدهم فى عملهم الميدانى من أجل الاســـهام فى فى دفع عجلة التطوير للعملية التعليمية من خـــلال قراءاتنا للكثير من الادبيات التربوية على اعتبار ان التقويم التربوى من المداخل الاساسية لتطوير المنظومة التعليمية .



الأستاذ الدكتور يوسف خليل يوسف

رقد على رجاء القيامة

للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
رئيس مجلس الادارة

الله سبحانه وتعالى حدد لكل انسان موعدين محددين ولا يتخلف واحد منهما أبدا عن قضاء الله وارادته ، وهما موعد مولده وموعد وفاته ، والأستاذ الدكتور يوسف خليل واحد من أشهر كتاب « صحيفة التربية » وعلى مدى سنين طويلة ، وكان ملتزما بالفكر الناضج والفهم الصحيح لمسار الفكر التربوى الذى يخدم المجتمع ويوسع مساحة التعليم الرشيد • ووفقا لمنهجه الملتزم فى الكتابة لصحيفة التربية فقد قدم لنا المقال المنشور على الصفحة التالية فى موعده قبل اعداد الصحيفة للطبع وبعد أسبوع واحد من تقديم مقاله فوجئنا بالناعى ينعاه ويعلم وفاته وهو صحيح معافى ويتحدث مع ابنته حيث وافاه أجله المحتوم ولقى ربه تنفيذا لمشيئته سبحانه وتعالى ولا راد لقضائه ولا حول ولا قوة الا بالله العظيم •

ولقد كان الدكتور يوسف خليل مديرا لمعهد السكرتارية بكلية رمسيس للبنات فى آخر عمل تولاه ، ومن قبل كان وكيلا لوزارة التربية والتعليم ثم مديرا للمركز القومى للبحوث التربوية ، وعضوا فى المجالس القومية المتخصصة •

وكان الفقيد العزيز – فوق ذلك – صاحب قيم أصيلة ، واخلاق فاضلة ، وسماحة فى النفس ، ونقاء فى القلب ، ورقة الصحبة ، وابتسامة هادئة لا تتخلى عنه ابدا ، ولذلك أحبه كل من عرفه واحترم فيه مبادئه السامية ، وصفاءه النفسى ، وحسن عشرته •

رحمه الله رحمة واسعة ، والهم اهله واصدقاءه ومعارفه الصبر والسلوان •

دوافع البالغين الأميين فى مصر للالتحاق بفصول محو الأمية

للأستاذ الدكتور يوسف خليل يوسف

تقـــديم :

انعقد مؤتمر المجلس العالمى لتعليم الكبار بالقـاهرة فى سبتمبر الماضى عام ١٩٩٤م وقد تناول المؤتمر قضية محـو الأميـة وتعليم الكبار ـ بصفة عامة ـ من زوايا مختلفة ، بيد أن المؤتمر لم يتعـرض بالبحث : لمـاذا يقبل الكبار الأميون فى مصر للالتحاق بفصول محـو الأمية ؟ ولمـاذا يعزفون عنها ؟ ..

وهذا المقال يستهدف الكشف عن دوافع الأفراد البالغين الأميين ، لمحو أميتهم ، لمـا يعنى بالكشف عن العوامل التى تجعل نسـبة كبيرة منهم يحجمون عن الانتظام بتلك الفصـول مع علمهم بوجـود هـذه الفصول بل ودعوتهم اليها ... ويستند المقال فى بنائه ، الى دراسـة علمية وميدانية قام بها المركز القومى للبحوث التربوية .

وبداية ، فلعل من المفيد أن نحدد تعريف لفظة « أمى » :

حيث تتفاوت التعريفات المعطاه للفظة أمى ، تفـاوتا كبـيرا من مجتمع لآخر . ففى مصر يصنف الجهـاز المركزى للتعبئة والاحصـاء الأفراد فى خانة الأميين ، استنادا الى عدم قدرتهم على الكتـابة حتى ولو كانوا يقرأون ، بينما يعـرف الفـرد الامى حاليـا فى اليابان بأنه الشخص العاجز عن الفهم لجهاز الكمبيوتر واستخداماته .

وتعتبر منظمة اليونسكو الفرد « أبجديا » (غير أمى) عنـدما يكون قد اكتسب المعلومات ، والمهارات الضرورية التى تمكنـه من أن ينخرط فى جميع أنشطة الحياة التى تتطلبها « الابجدة » من أجـل

تفاعل مثمر في مجموعته ومجتمعه ، وأن يكون مستوى ما حصله في القراءة والكتابة والحساب ، الى الدرجة التي تمكنه من أن يستمر في استخدام تلك المهارات » ..

ومعلوم أن الأمية من العوائق التى تؤثر سلبا على حياة الفرد والمجتمع معا ، ثم ، تنعكس أثارها مباشرة على التنمية للدولة . ولذلك كان أمر طبيعى أن تتلاشى أو تنعدم ظاهرة الأمية فى البلاد المتقدمة ، وتبرز بنسب مرتفعة فى البلاد النامية . وفى مصر رغم الجهود التى بذلت خلال السنوات العشرين الماضية فى مكافحة الامية ، فان نسبتها لا تزال مرتفعة بين مجموع السكان ، فهى تصل عامة الى نحو ٥٠٪ بين الأفراد الذكور ، ونحو ٧٠٪ بين الاناث . وهى فى الريف أعلى منها فى المدن .

ولما كان الاقبال على الالتحاق بمراكز وفصول محو الأمية ظاهرة ايجابية لتقليص نسبة الأمية ، وكان الاحجام عن الالتحاق بها مما يؤدى الى تفاقمها ، فقد قام المركز القومى للبحوث التربوية — فى أواخر الثمانينات — ببحث ميدانى استهدف التعرف على دوافع الأفراد الأمين البالغين ممن تزيد أعمارهم على خمسة عشر عاما للالتحاق بفصول محو الأمية المنتشرة فى جميع محافظات مصر ، كما عنى البحث بالكشف عن العوامل التى تجعل نسبة كبيرة من البالغين الأميين فى مصر يحجمون عن الانتظام بتلك الفصول ، حتى وصل الامر ببعض المسئولين أحيانا فى بعض المحليات ، الى رد جزء من الاعتمادات المالية التى تخصصها الدولة لمحو الأمية بسبب احجام الأميين عن الانتظام فى فصول محو الأمية ويتمثل فيما يطلق عليه ظاهرة « الفصول المرتدة » .

وأما فيما يخص دوافع البالغين الأميين فى مصر للالتحاق بفصول محو الأمية ، فنشير هنا الى أنه فى ضوء نتائج الاستبيانات التى تم

تطبيقها ، من خلال المركز القومى للبحوث التربوية ، على عينة من الدارسين الملتحقين بالفعل بفصول محو الأمية ، والذين بلغ عددهم ١٠٠٠ دارسا (موزعين على محافظات البحيرة ـ الغربية ـ كفر الشيخ ـ الدقهلية ـ القليوبية ـ المنوفية ـ الجيزة ـ المنيا ..) تقول انه من خلال هذا البحث الميدانى أمكن ترتيب دوافع الدارسين بفصول محو الأمية ، بحسب نسبة استجابتهم ، على النحو التالى :

ـ الرغبة فى الانتحاق بعمل آخر ـ حب المعرفة ـ اكتساب خبرات جديدة فى مجالات الحياة ـ الخجل من الأمية ـ اكتساب مكانة وتقدير اجتماعى ـ الرضا عن النفس ـ التعبير والاتصال بالآخرين ـ الامتياز فى العمل الحالى ـ زيادة الدخل ـ تسهيل الاتصال الرسمى بالمسئولين ـ استغلال وقت الفراغ ـ الحصول على الشهادة ـ اكتساب عادات صحية وغذائية سليمة ـ الاستزادة الدينية .

وفى دراسة علمية وصفية قام بها مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى (بسرس الليان منوفية) لخصت الدوافع الخارجية التى تدفع الأميين للتعليم تحت أربع أنماط رئيسية من الدوافع هى :

الدوافع الاجتماعية :

ويندرج تحتها : الرغبة فى المحافظة على الخصوصيات (الأسرار الشخصية) والرغبة فى التشبه بالمتعلمين والتمتع بالمكانة والسمعة التى يتمتعون بها ـ وقراءة العناوين واللوحات ـ والخجل من الجهل ـ والشعور بالقيمة الاجتماعية للعلم ـ والرغبة فى الحصول على شهادة ـ والرغبة فى معرفة الاخبار ، ومتابعة الأحداث الجارية عن طريق الصحف ، والاذاعة والتليفزيون .

الدوافع الاقتصادية :

ويندرج تحتها : الرغبة فى اتمام عمليات البيع والشراء والمعاملات

التجارية على وجه سليم ، وتحسين الدخل ، والتطلع الى عمل أفضل — وتحسين الدخل •

الدوافع الدينية : ويتدرج تحت هذه الدوافع ، الرغبة فى قراءة القرآن الكريم ، ومعرفة الاحاديث الشريفة ، والتعرف على أحـكام الدين ، وما يحض عليه الدين من فضائل •

الدوافع الثقافية :

ويتدرج تحتها ، رغبة الأمي في قراءة القصص والكتب ، واستكمال التعليم فى مرحلة أعلى •

وقد اقترحت الدراسة استخدام المعلومات التى تتوافر عن دوافع الأميين فى مجالات : الدعوة لمحو الأمية — وفى خلق جو عام يساعد على التعليم — وفى تنظيم البرنامج الدراسى — وفى اعـداد المواد التعليمية ، وفى تدريب المعلمين المنوط بهم التدريس فى فصول محـو الأميـــة •

هـذا ، وكان أمر طبيعى وقد عالج البحث التعرف على العوامل الايجابية التى تؤدى بالكبار الى الالتحاق بفصول محو الأمية أن يتصدى للتعرف على العوامل التى تؤدى الى احجامهم عن ذلك• وفىهذا الصدد نسجل نتائجالدراسة الميدانية التى توصلاليها المركز الدولىلتعليمالكبار فى العالم العربى وقـد شملت عينة المبحوثين أكثر من ألفى مبحـوث وشملت العينة القادة والمنفذين والأميين على المسـتوى العربى ، كما شملت الاناث والذكور من اثنى عشر بلدا من بينهـا مصر • ومن خلال تحليل اجابات المبحوثين ، خلصت الدراسـة الى أن احجام البـالغين الأمين عن الالتحاق بفصـول محـو الاميـة ، مع علمهم بوجود هـذه الفصول بل ودعوتهم اليها ، يرجع الى الأسباب الآتية :

— أن غالبية الأميين ليس لديهم وقت فراغ للدراسة •

٢ — أن غالبية الأميين يمارسون أعمالا مرهقة ، ويفضلون الراحة على الالتحاق بفصول محو الأمية •

— يفضل غالبية الأميين أن يقوموا فى أوقات فراغهم بأعمال تعود عليهم بزيادة دخلهم •

— غالبية الأميين يرون أن طبيعة أعمالهم لا تحتاج منهم الى تعلم القراءة والكتابة والحساب •

— بعض التقاليد السائدة تمنع النساء من الخروج للالتحاق بفصول محو الأمية •

— البيئة التى يعيش فيها غالبية الأميين لا تستخدم مهارات القراءة والكتابة فى كثير من مناشط الحياة اليومية •

— القصور فى التشريعات من حيث عدم الزام الامى بالتعليم يؤدى الى الاحجام •

— القصور فى الحوافز الايجابية للأميين ، يشكل عاملا من عوامل الاحجام •

— القصور فى أسلوب الدعوة المتبع لجذب الأميين •

— الخطأ الماثل فى اختيار وقت الدراسة المناسب •

— كراهية التعليم فى مدارس الصغار التى تتخذ فصولها عادة لمحو الأمية •

— ضعف قناعة الأمى بالمعلم القائم بالتدريس •

وواضح من دراسة العوامل التى تؤدى الى الاحجام عن الالتحاق بفصول محو الامية ، أنها تتصل فى بعض جوانبها بدراسة دوافع الاميين للالتحاق بهذه الفصول •

وفى ضوء ما تقدم يخلص المركز القومى للبحوث التربوية الى

طائفة من التوصيات الاجرائية ، يساعد تنفيذها على نجاح الجهود التى تبذل فى جذب الاميين الكبار الى الالتحاق بفصول محو الامية المتاحة .. وترتكز هذه التوصيات على ما توصل اليه البحث عن « دوافع البالغين الاميين للالتحاق بهذه الفصول » • كما أمكن الافادة من اجابات البالغين ممن أحجموا عن الالتحاق بفصول محو الأمية ، فى استنباط وصياغة تلك التوصيات •

أولا : توصيات ومقترحات تتعلق بتنظيم حملات وفصول محو الامية :

(أ) على المستوى القومى . التركيز على استخدام وسائل الاعلام المرئية والمسموعة وأماكن العبادة مع اختيار مادة هذه الحملات من واقع الدوافع التى أوضح هذا البحث أهميتها •

(ب) وعلى المستوى المحلى : استخدام وسائل متعددة ، منها حملات على المستوى القومى توجه مادتها لأبناء بيئة محلية معينة ، الاذاعة المحلية ان وجدت حملات موجهة من رجال الدين ، والجمعيات والهيئات المختلفة فى العمل الاجتماعى ، وفروع الأحزاب السياسية على المستوى المحلى •

(جـ) وعلى مستوى التجمعات النوعية وبوجه خاص المصانع والمصالح الحكومية ، والتجمعات السكانية على مستوى القرية (أو أجزاء منها) ، وعلى مستوى العائلة الكبيرة فى المناطق النائية .. وتعتمد هذه الحملات أساسا على النقابات العمالية والروابط المهنية ورجال الدين وبعض القادة المتنورين فى هذه التجمعات وذلك بالتنسيق مع المسئولين فى المصانع والمصالح الحكومية وبعض العناصر القيادية •

(د) وعلى المستوى الفردى تتم الحملات بصورة رئيسية من خلال المتطوعين من طلاب الجامعات والمثقفين من أبناء القرية أو الحى وأن ترتكز جهود المتطوعين على ربات البيوت من الأميين (عن طريق

الطالبات والسيدات) ممن يصعب عليهم الالتحاق بصورة منتظمة بفصول محو الأمية مع عمل تدريب مكثف وسريع لهؤلاء المتطوعين مع امدادهم بالكتب والأدوات التى تلزم التدريس • وصرف حوافز مادية للمتطوعين •

ويصاحب ذلك تخصيص مكافأة للمعلم فى فصول محو الأمية عن كل دارس يجتاز بنجاح امتحان محو الأمية •

هذا ، ويتطلب التنظيم العلمى لحملات وفصول محو الأمية عددا من الأمور الاساسية ، منها :

- اعداد الاعلامى المتخصص فى مجال محو الأمية • ومع تنوع المجالات التى يجب أن يدرسها هؤلاء المتخصصون ، فان دوافع البالغين الاميين للالتحاق بفصول محو الامية تعد فى مقدمة هذه المجالات

- عمل دورات تدريبية للعاملين فى ادارات تعليم الكبار والمعلمين بفصول محو الأمية ولبعض رجال الدين والمتطوعين فى الميدان ، على أن يراعى فى هذه الدورات الابتعاد عن أسلوب المحاضرات التقليدية والتركيز على ورش العمل وأسلوب النقاش والحوار والاستعانة بالوسائل التعليمية المختلفة •

ثانيا : توصيات ومقترحات تتعلق ببرامج محو الأمية :

(أ) أن يتسق محتوى برامج محو الأمية مع اهتمام ودوافع البالغين الاميين ، بحيث يجد الدارس فى فصول محو الامية المادة التعليمية التى تقابل كلا من الدوافع الآتية ، والتى كشف عنها البحث: الدافع الدينى ، الدافع الخاص بمتابعة الأحداث ، قراءة الجرائد والمجلات ، للدوافع الخاصة بالعمل ، ومعرفة الحقوق المالية • مع الأخذ فى الاعتبار تنوع البيئات الجغرافية والاجتماعية •

(ب) تحقيق المزيد من التنوع فى كتب القراءة الحالية المستخدمة فى فصول تعليم الكبار من الأميين حيث لا يكاد يتضح وجود فروق جوهرية بين هذه الكتب ، وبين الكتب المعدة للأطفال فى المدارس الابتدائية • وهذا من أكبر الأخطاء التى يمكن أن يقع فيها مخطط برامج محو الامية ، وذلك أن هذه البرامج والكتب التى تجسدها يجب أن تفيد من الخبرات العديدة التى مر بها الدارس قبل الالتحاق بفصول محو الأمية •

ثالثا : توصيات ومقترحات تتعلق بالكوادر والمعلمين العاملين فى مجال تعليم الكبار :

(أ) إنشاء شعب خاصة بكليات التربية لاعداد المعلمين والقادة المتخصصين فى مجال تعليم الكبار نظريا وعمليا •

(ب) اعادة النظر فى برامج التدريب السريعة الحالية التى تعد للمتطوعين والمعلمين القائمين بالتدريس فى برامج تعاليم الكبار ، بغية تطويرها بما يقابل الحاجات الفعلية للدارسين •

أ•د• يوسف خليل يوسف

القرآن وعلم النفس

للأستاذ الدكتور محمد عثمان نجاتى

الانســـان فى هذه الحيـــاة له وظيفة ، خلقه الله تعالى من أجل تحقيقها . وهى عبادة الله وعمارة الأرض طبقا لمنهج الخالق ســـبحانه وتعالى وذلك عن طريق الدعوة الى الله على بصيرة والجهاد فى سبيله ، وقد أرسل الله تعالى الرسل لهداية الناس .

وكان آخر الرسل محمدا - ﷺ - الذى أرسله الله رحمة للعالمين وأنزل عليه القرآن الكريم ليكون هداية للنـــاس على امتـــداد الزمان والمكان وتكفل بحفظه حتى لا يحدث فيه تغيير ولا تبديل على النحو الذى حدث للكتب السابقة .

وفى العصر الحاضر ظهر علم النفس الذى أخذ يبحث عن الدوافع ، أسبابها ونتائجها ، والذى أخذ يحلل الانسان وتصرفاته ، ومن هنا فقد أراد الأستاذ الدكتور محمد عثمان نجاتى وهو أستاذ متخصص فى علم النفس أن يلقى الاضواء على الصلة بين القـــرآن الكريم وعلم النفس فألف هذا الكتاب : « دوافع السلوك فى القرآن » تنقسم دوافع السلوك الى قسمين :

١ - دوافع فســـيولوجية : وهى الدوافع الفطـــرية التى ترتبط بحاجات البدن الوظيفية وهى دوافع أولية .

٢ - دوافع نفسية : وهى الدوافع التى تكتسب بالتعلم فى أثناء التنشـــة الاجتماعية للفـــرد وهى دوافـــع ثانويـــة ، ومن الدوافـــع الفسيولوجية دافع حفظ الذات وهى التى يقول فيها القرآن الكريم :

« ان لك ألا تجوع فيها ولا تعرى وأنك لا تظمأ فيها ولا تضحى » [سورة طه ، الآية : ١١٨ - ١١٩] ، ومنها دافع بقاء النوع ، وهو الذي يمثل الدافع الجنسي ودافع الأمومة .

ومن الدوافع الفسيولوجية : دافع التملك وهي التي قال فيها القرآن الكريم : « فوسوس اليه الشيطان قال يا آدم هل أدلك على شجرة الخلد وملك لا يبلى » [سورة طه ، الآية : ١٢١] .

ومنها دافع العدوان وهي التي يقول فيها القرآن الكريم : « يا أيها الذين آمنوا لا تتخذوا بطانة من دونكم لا يألونكم خبالا ودوا ما عنتم قد بدت البغضاء من أفواههم وما تخفي صدورهم أكبر» [سورة آل عمران ، الآية : ١١٨] .

ومنها دافع التنافس وهي التي يقول فيها القرآن الكريم : [سابقوا الى مغفرة من ربكم وجنة عرضها كعرض السماء والأرض أعدت للذين آمنوا بالله ورسله .. » [سورة الحديد ، الآية : ٢١] .

ومنها دافع التدين وهي التي يقول فيها القرآن الكريم : « فأقم وجهك للدين حنيفا فطرة الله التي فطر الناس عليها .. » [سورةالروم الآية : ٣٠] .

وهناك دوافع لا شعورية وتظهر في فلتات اللسان ، والاسلام يطالب المسلمين بالسيطرة على الدوافع لا كبتها ، وهو يطلب منهم أن يأكلوا مما في الأرض حلالا طيبا ولا يتبعوا خطوات الشيطان لأنه لهم عدو مبين ، ويطالبهم بالاستعفاف عن طريق النكاح فان لم يجدوا ما يستطيعون أن يتزوجوا به فعليهم بالصوم فانه لهم وقاء ، ونهى عن الخلوة بين الرجل والمرأة وعن الدخول بدون استئذان في البيوت ،

كما نهى النفس عن الهوى الذى يتمثل فى ضـبط الانسـان لأهوائه وشهواته ، فما الحياة الدنيا الا متاع الغرور والله سبحانه وتعالى وعد المتقين بجنات تجرى من تحتها الانهـار خالدين فيها وأزواج مطهـرة ورضوان من الله •

وانحراف الدافع يجعله يسيطر على الانسان ، ومن ذلك الانحراف الجنسى فى قوم لوط والحب الشديد للمال والاسراف فى العدوان وفى التنافس وفى طلب الراحة والخمول والكسل والانفعالات تعين الانسان الى تجنب الأخطار وانفعال الغضب يدفعـه الى الدفاع عن النفس ، وهناك علاقة وثيقة بين الدوافع والانفعـالات ، فانفعال الخوف يظهر فى المؤمنين الذين اذا ذكـر الله وجلت قلوبهم واذا تليت عليهم آياته زادتهم ايمانا وهناك أنواع من الخوف مثل الخوف من الموت والخوف من الفقر والخوف من المرض •

والقرآن الكريم يعالج هذا كله ببيان أن الحياة الدنيا ما هى الا متاع الغرور وأن الآخـرة هى الدار البـاقية ، وبأن الله تعـالى تكفل بالرزق لكل من على ظهر الأرض •

الحب : وهناك دافع حب الذات الذى يجعل الانسان يستكثر من الخير،وحب الناس الذى يطالب القرآن الكريم به المسلمين بأن يعتصموا بحبل الله جميعـا ولا يتفرقوا والحب الجنسى الذى طلب القرآن الكريم أن يكون للزوجـات ، والحب الأبوى الذى يتمثـل فى طلب نوح — عليه الصلاة والسلام — من ابنه أن يركب معه فى السـفينة لينجو من الغرق وحين رفض الابن لأنه صعد الى الجبل الذى ظن أن سينقذه من الغرق ، نادى نوح ربه ، وقال له : رب ان ابنى من أهلى ، فقال له رب العزة : أنه ليس من أهلك انه عمل غير صـالح ، وطلب منه ألا يسـأله شيئا فى ذلك •

وهناك حب الله تعالى الذى يقول فيه القــرآن الكريم : « قل ان كنتم تحبون الله فاتبعونى يحببكم الله ويغفــر لكم ذنوبكم » [ســورة آل عمران ، الآية : ٣١] •

الفرح : شعور الانسان بانفعال الفرح والسرور اذا نال ما يتمناه وهو يتوقف على أهداف الانسان فى الحياة وهنــاك من يفرح بالحياة الدنيا مع أنها متاع الغرور •

الكره : ويظهر فى الشعور بعدم الاستحســان وعدم التقبل وقد بين القرآن الكريم لمن يكرهون زوجاتهم أن ذلك قد يكون فيه خير كثير وبين للمسلمين الذين يكرهون القتال أنه عسى أن يكون فيه الخير لهم •

الغيرة : وتحدث اذا شعر الشخص بأن محبوبه قد توجه انتباهه الى شخص آخر وقد تحدث بين الاخوة كما حدث بين أخوة يوسف •

الحسد : والحسد تمنى زوال نعمة الغير والعمل على زوالها ومن ذلك غيرة ابن آدم الذى لم يتقبــل الله قربانه ، فقــال له : لاقتلنك ثم قتله بعد ذلك ، وكذلك ما حدث من اخوة يوسف من القــائه فى الجب وذهابهم الى أبيهم بدم كذب حيث قالوا له : « لقد أكله الذئب وما أنت بمؤمن لنا ولو كنا صادقين » •

الحزن : ويحدث اذا فقد الانسان شخصا عزيزا عليه أو شيئا ذا قيمة أو حلت به كارثة أو فشــل فى تحقيق أمر هام وفى ذلك يقول الله تعالى عن موسى : «فرددناه الى أمه كى تقر عينها ولا تحزن» [سورة القصص الآية : ١٣] •

الندم : حالة انفعالية تنشأ عن شــعور بالذنب ولوم النفس على فعله ومن ذلك ابن آدم الذى قتل أخاه ولم يعرف ماذا يفعل بجثتــه

فأرسل الله له غرابا يبين له كيف يفعل ذلك فقال : « يا ويلتا أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأوارى سوأة أخى فأصبح من النادمين » .

والحيـاء : ركب من الخجل والخوف ويدفع الانسـان الى تجنب الأفعال القبيحة ومن ذلك قصـة ابنة شعيب مع موسى اذ جاءته تمشى على استحياء وقالت له : « ان أبى يدعوك ليجزيك أجر ما سقيت لنا » .

والزهو : وهو الاعجاب بالنفس والغرور والتعاظم والكبرياء وهو يؤدى الى التعالى ويمثل هذا قول الله تعالى فى المنافقين : « واذا قيل لهم تعالوا يستغفر لكم رسول الله لووا رؤوسهم ورأيتهم يصدون وهم مستكبرون » [سورة المنافقون ، الآية : ٥] .

وهناك تغييرات بدنية معاصرة للانفعال ويوضـح هـذا القرآن الكريم فى قوله : « واذا بشر أحدهم بما ضرب للرحمن مثلا ظل وجهه مسودا وهو كظيم » [سورة الزخرف ، الآية : ١٧] ، وفى حالة الفرح والسرور يبدو الانسان نشيطا منتصب القامة مرفوع الرأس متسـع الصدر ، وفى حالة الخزى والشعور بالذنب والندم يبدو الانسان ذليلا مطاطىء الرأس منكمش الجسم ،وفى حالة الخوف يبدو الخائف منتصب شعر الرأس ، وفى أثناء الانفعال تتعطل عملية التفكير فى الانسان .

الشخصية فى القرآن الكريم :

الشـخصية هى التنظيم الدينامى فى الفرد للأجهزة الجسـمية والنفسية التى تحدد طابعه الفريد فى توافقه مع بيئته ، والعوامل التى تحدد شخصية الانسان بيولوجية واجتماعية وثقافيه ، والانسان يتكون من مادة وروح وقد وردت الروح فى القرآن الكريم بعـدة معان ومنها قوله تعالى : « فاذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين » [سورة ص ، الآية : ٧١] .

تعنى : « روح منه تعالى يكون بها استعداد الانسان لمعالى الصفات وموالاة الحق » وهو عنصر علوى يتضمن استعداد الانسان لتحقيق معالى الأمور وأقدس الصفات ، فهو الذى يؤهله الارتفاع فوق مستوى الحيوان ويقرر له أهدافه وغايته العليا فى الحياة ويرسم له خطوط منهاجه وتضيف الى بشريته النزوع الى مصدر القيم والتعارف التى تجعل له حقيقة الانسان •

الصراع النفسى : يكون بين الجانب المادى والجانب الروحى والانسان الذى يستطيع أن يوفق بين الجانبين هو الذى يفوز بالسعادة فى الدارين وقد طلب الله تعالى من نبيه أن يذكر الناس فعسى أن تنفع الذكرى وطلب من المسلمين ألا تلهيهم أموالهم ولا أولادهم عن ذكر الله وعوامل حل الصراع تكون فى العقل وحرية الارادة والاختيار والمسئولية •

وحينما يبلغ الانسان مرتبة أعلى من الكمال الانسانى فان ضميره يبدأ فى الاستيقاظ فيستنكر ضعف اراداته وانقياده لأهوائه وشهواته•

واذا حقق التوازن التام بين مطالبه الروحية ومطالبه الجسمية فانه يصل الى مرتبة أعلى من مرتبة الكمال الانسانى وحينئذ ينطبق عليه قول الله تعالى : « يا أيتها النفس المطمئنة ارجعى الى ربك راضية مرضية فادخلى فى عبادى وادخلى جنتى » [سورة الفجر ، الآية : ٢٧ ـ ٣٠] •

والشخصية السوية هى التى يتوازن فيها البدن والروح والتى تشبع فيها حاجات البدن وحاجات الروح وقد بينت سورة البقرة فى أولها أنماط الشخصية فوضحت صفات المؤمنين فى أربع آيات وصفات الكافرين فى آيتين وصفات المنافقين فى ثلاث عشرة آية •

وصفات المؤمنين وصفات الكافرين وصفات المنافقين تظهر فى العقيدة والعبادات والأخلاق والعلاقات العامة والعلم •

الحيل العقلية : وقد أشار القرآن الكريم الى حيل المنافقين والتي تظهـر في :

١ - الاسقاط : وهو حيلة عقلية يقوم بها الفرد باسـقاط حيلته النفسية ودوافعه وعيوبه على غيره فيدركها فيهم بدلا من أن يدركها في نفسه وفى ذلك يقول الله تعالى : « واذا رأيتهم تعجبك أجسامهم وان يقولوا تسمع لقولهم كأنهم خشب مسندة يحسبون كل صيحة عليهم هم العدو فاحذرهم قاتلهم الله أنى يؤفكون » [سورة المنافقون ، الآية : ٤] .

٢ - التبرير : وهو حيلة عقلية دفاعية يحاول بها الانسان تبرير دوافعه وأفعاله غير المقبولة أن يعطيها تفسـيرا يكون مقبولا وفى ذلك يقول الله تعالى : « واذا قيل لهم لا تفسدوا فى الأرض قالوا انما نحن مصلحون ألا انهم هم المفسدون ولكن لا يشعرون » [سورة البقرة ، الآية : ١١ - ١٢] .

٣ - تكوين رد الفعل : وهو حيلة عقلية دفاعية يتخذ فيها الفرد سلوكا يكون مضادا لسلوك آخر يريد اخفاءه وفى ذلك يقول الله تعالى : « ومن الناس من يعجبك قوله فى الحياة الدنيا ويشـهد الله على ما فى قلبه وهو ألد الخصام واذا تولى سعى فى الأرض ليفسد فيهـا ويهلك الحرث والنسـل والله لا يحب الفسـاد » [سـورة البقـرة ، الآية : ٢٠٤ - ٢٠٥] .

الفروق الفردية :

وترجع الفروق الفردية بين الناس الى العوامل الوراثية والعوامل البيئية ، وتوجد فروق بين الناس فى العلم والحكمة الى جانب اختلاف فى الاستعدادات والقدرات البدنية والعقلية والتى تؤدى الى اختلاف قدراتهم على العمل والكسب وتحصيل العلم وتحرى العقل والعدل ؛ والله سبحانه وتعالى يقول : « لا يكلف الله نفسا الا وسعها » .

نمو الانسـان فى القرآن الكريم : وقد ذكر القرآن الكريم نمو الإنسان قبل الميلاد ونموه بعـد الميلاد ، وما يحدث له عند تقدم العمر فى الاضطراب السلوكى والعقلى وضعف الذاكرة وعدم القـدرة على التركيز الذهنى والخلط بين المـاضى والحاضر والحقيقة والخيال •

العـلاج النفسى فى القرآن الكريم : ويبين القـرآن الكريم أن الصحة النفسية تكون فى القرآن الكريم والعلاج النفسى أيضـا يكون فى القرآن الكريم لأن القـرآن الكريم يهـدى للتى هى أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصـالحات أن لهم أجرا كبيرا ، والايمان بالله تعالى فيه قوة خارقة تمد الانسان المتدين بطاقة روحية هائلة تعينه على تحمل مشقات الحيـاة وتجنبـه القلق ، يقول « جيمس » عالم النفس الأمريكى : « الايمان من القوى التى لابد من توافرها لمعاونة المرء على العيش » • والقرآن الكريم يقول : « الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب » [سورة الرعد ، الآية : ٢٨] ، والمؤمن الصادق الايمان لا يخاف الموت لأنه يعلم أنه فى الحياة كعابر سـبيل ولا يخـاف من مصـائب الدهر ولا يجتر أحزانه ولا يحس بالقلق من الذنوب لأنه يتعرض بسـهولة للاغراءات ، واذا أخطـأ تذكر خطـأه واستغفر ربه لأن من يعمـل سوءا أو يظلم نفسـه ثم يستغفر الله فانه سيجد الله غفورا رحيما،وللشعائر الاسلامية دورها الواضح فى الصحة النفسية للانسان ولذلك فانها تعد أركان الاسلام التى اذا أداها المسلم أداء كاملا فانه يصبح فى صـحة نفسـية عالية وبذلك يتمكن من أداء رسالته فى هذه الحياة •

أثر تدريس البرمجة بلغة البيسك على اتجاهات طلاب كلية التربية

نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر في تدريس الرياضيات

دكتورة / سميحة محمد فتحى
كلية التربية بكفر الشيخ

ان أهمية استخدام الكمبيوتر فى تعليم وتعلم الرياضيات تبدو واضحة من خلال استخدامه كمساعد تعليمى ، فالمتعلم فى هذه الحالة يكون نشطا ويتحرك تبعا لخطوة الذاتى ووفقا لحاجاته وقدراته الخاصة ، هذا بالاضافة الى اثارة دافعيته ، كما أن الكمبيوتر يقدم تعزيزا منظما وقويا وهذا بالضرورة يؤدى الى فعالية المتعلم تبعا لنظريات التعلم • وبذلك يؤكد Taylor (٤ و ٢٣٤) أن استخدام الكمبيوتر يقدم أكثر الحلول العملية لتفريد التعلم الذى طالما عجزت المدارس عن تحقيقه نظرا للأعداد الكبيرة من التلاميذ ، وبذلك يتمكن المعلم من تقديم برامج متنوعة تتناسب وحاجات وقدرات كل تلميذ •

ولن يقتصر استخدام الكمبيوتر فى تفريد التعلم فحسب ، ان قيمته الحقيقية تكمن فى استخدامه كأداة للبرمجة ، حيث يمكن استخدام الكمبيوتر بوسيلة لتقوية مهارة حل المشكلات ، فعملية البرمجة ليست الا عملية حل المشكلات نظرا لأنها تحتاج الى انشاء خطط واستراتيجيات وفهم دقيق للمشكلة المراد برمجتها • وبذلك فان التلميذ الذى يقوم بكتابة البرنامج يعلم الكمبيوتر كيف يفكر وهذا بالتالى يدفعه الى محاولة كيف يفكر هو نفسه وبذلك فهو يمر بخبرة ذات قيمة تربوية كبيرة (٩ و ٣) •

واذا كان الكمبيوتر سوف يحل مشكلة فعالية المتعلم فانه سوف

يجعل المعلم أكثر فعالية أيضاً ، فاستخدام الكمبيوتر سوف يخفف الكثير من أعباء المعلم • ذلك أن اجراء الاختبارات وتقدير الدرجات علاوة على كتابة التقارير العلمية وغيرها من الأمور التى سوف يقوم بها الكمبيوتر ، وبذلك تتاح له الفرصة للتفاعل الشخصى بينه وبين تلاميذه للتعرف على مشاكلهم وحلها ، وتنمية ميولهم واكتشاف مواهبهم مما يجعله بالضرورة أكثر فعالية •

وقد أشارت نتائج العديد من الأبحاث الى فاعلية استخدام الكمبيوتر فى التدريس وبالأخص تدريس الرياضيات ، فقد توصل Robitaille,eial (١٢ ، ٣٠) الى وجود تحسن فى اتجاهات التلاميذ الذين استخدموا الكمبيوتر فى برمجة تمارين الجبر نحو الرياضيات • كما أنه توجد علاقة قوية بين اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو استخدام الكمبيوتر فى منهج رياضيات المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها (٦ ، ٤٧) •

والنتائج التالية قد توصلا اليها (٩ ، ١١٢) Harper & Stewart فى مراجعتهم للأبحاث السابقة فى مجال استخدام الكمبيوتر كمساعد تعليمى :

ـ ان استخدام الكمبيوتر يقلل من الوقت اللازم للتعلم اذا ما قورن بالطريقة التقليدية فى التدريس مما يجعله أكثر فاعلية •

ـ ان استخدام الكمبيوتر يحسن من اتجاهات التلاميذ نحو استخدامه فى المواقف التعليمية ، بالاضافة الى زيادة دافعيتهم •

استخدام الكمبيوتر فى التدريب والممارسة والتعلم العلاجى ذو فائدة كبيرة خاصة بالنسبة للتلاميذ بطىء التعلم •

ـ فى عدد كبير من الأبحاث التى أجريت أظهرت مجموعة التلاميذ الذين يستخدمونه مستوى تحصيل أفضل من هؤلاء الذين لا يستخدمونه

ولهذا فان استخدام الكمبيوتر فى التدريس وبالاخص تدريس

الرياضيات يلقى تأييدا كبيرا من جانب خبراء التربية ، ولكنه لن يلقى هـذا التـأييد من جانب الـكثير من المدرسـين ، وبالأخص مدرسى الرياضيات . فقد أشـارا (٩ ، ٧٩ — ٨٠) Harper & Stewart الى وجود نسبة كبيرة من المدرسـين الذين يظهرون نوعا من الخوف والقلق تجاه الكمبيوتر ويظهر في شكل إتجاه سالب نحوه والذى يظهر في صور متعددة منها :

— الاحجام عن الاشتراك فى أى مناقشات تدور حول الكمبيوتر .
— المعارضة الشديدة لأى محاولة لادخال الجهاز في المدارس .
— أفعال وتصرفات عدوانية بغرض تحطيم الجهاز وافساده .

هذا ويوجد تفاوت بين المدرسين من ناحية معارضتهم لاستخدام الكمبيوتر فى التدريس ، فمدرسو الرياضـيات من أشـد المعارضـين لاستخدامه نظرا لاعتقادهم أن الكمبيوتر ليس الا أحد اللعب المدرسية التي قد تصرف التلاميذ عن تعلم الرياضيات (٩ ، ١٧٣ — ١٧٤) . ولذلك يرى (١ ، ١٣) Aiken & Braun أن التحدى الحقيقى الذى يواجهه التربويون هو فى كيفية اقناع المدرسين باسـتخدام الكمبيوتر وليس فى الاسراع بادخاله فى المدارس ، ولذلك فان نجاح الكمبيوتر يتوقف وبدرجة كبيرة على مدى تأييد المدرس له (٩ ، ١٣٨) . ويعتقد (٣ ، ٣٠) Clement أن تغيير اتجـاهات غالبيـة المدرسـين لن يتأتى الا عن طريق تزويدهم بالمعلومات عن أهمية الكمبيوتر وفاعليته في العملية التعليمية .

ولمـا كانت أهمية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضـيات تبدو واضحة من خلال استخدامه فى برمجة المشكلات الرياضية وحلها ، وحتى يشعر مدرسو الرياضيات بهذه القيمـة ، يجب أن يتعلم لغة من لغات البرمجة مما يمكنه من التعامل مع الكمبيوتر وهذا قد يؤثر بدوره على اتجاهه نحو الكمبيوتر واستخدامه فى تدريس الرياضيات .

هذا البحث يهدف الى معرفة أثر تدريس وحدة من البرمجة بلغة البيسك لطلاب كلية التربية على اتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات .

أسئلة البحث :

يعد هذا البحث محاولة للاجابة على الأسئلة الآتية :

— هل يؤثر تدريس وحدة البرمجة بلغة البيسك على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات ؟

— هل تختلف اتجاهات الطالبات عن اتجاهات الطلبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات ؟

وبشىء أكثر تفصيلا :

١ — هل يؤثر تدريس وحدة البرمجة بلغة البيسك على اتجاهات طلاب كلية التربية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات ؟

٢ — هل يؤثر تدريس وحدة البرمجة بلغة البيسك عن اتجاهات طلاب كلية التربية نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات ؟

٣ — هل تختلف اتجاهات الطالبات عن اتجاهات الطلبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات ؟

٤ — هل تختلف اتجاهات الطالبات عن اتجاهات الطلبة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات ؟

٥ — هل توجد علاقة بين الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر والاتجاه نحو فاعلية استخدامه للمدرس فى تدريس الرياضيات ؟

فروض البحث : « الفروض الصفرية » :

١ — لا يوجد فرق ذى دلالة احصائية بين متوسطى درجات

الطلاب الذين درسوا وحـدة البرمجة بلغـة البيسـك وهؤلاء الذين لم يدرسوها فى الاتجاه نحو فاعلية اسـتخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات •

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب الذين درسوا وحدة البرمجة بلغة البيسـك والذين لم يدرسـوها فى الاتجـاه نحو فاعليـة اسـتخدام الكمبيوتر للمـدرس فى تدريس الرياضـيات •

٣ ـ لا يوجـد فـرق ذو دلالة احصـائية بين متوسـطى درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضـيات •

٤ ـ لا يوجـد فـرق ذو دلالة احصـائية بين متوسـطى درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو فاعلية اسـتخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات •

٥ ـ لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ وفاعليته للمدرس فى تدريس الرياضيات •

مصطلحات البحـث :

ـ الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات يعرف بأنه محصلة استجابات الطـالبة الانفعـالية نحو الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات ويقاس بالدرجات التى يحصل عليها وفقا للمقياس المعد لهذا الغـرض

ويتكون المقياس من مقياسين فرعيين هما :

ـ الاتجـاه نحو فاعليـة استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضـيات •

ـ الاتجاه نحو فاعليـة استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضـيات •

حدود البحث :

طبق هذا البحث على طلبة وطالبات السنة الثالثة والرابعة بكلية التربية بكفر الشيخ •

عينة البحث :

تكونت عينة البحث من طلبة وطالبات الفرقة الثالثة والرابعة بقسم الرياضيات بكلية التربية بكفر الشيخ ، وبعد استبعاد جميع الطلبة والطالبات الذين سبق وأن حصلوا على دورات تدريبية في علوم الحاسب الآلى ، كذلك هؤلاء الطلاب الذين لم يجيبوا على جميع فقرات المقياس ، سواء فى المرة الأولى أو المرة الثانية لتطبيقه ، وصل عدد أفراد العينة الى (١١٤) طالبا وطالبة كما هو موضح فىجدول(١)

جدول (١) « عينة البحث »

العينة	البنات	البنين	المجموع
السنة الثالثة	١٨	٤٤	٦٢
السنة الرابعة	١٢	٤٠	٥٢
المجموع	٣٠	٨٤	١١٤

— وقد تم اختيار طلاب الفرقة الرابعة لتكون أفراد المجموعة التجريبية وطلاب الفرقة الثالثة لتكون أفراد المجموعة الضابط وذلك بطريقة عشوائية • والمجموعتان متكافئتان من حيث الخلفية السابقة بعلوم الحاسب الآلى •

أدوات البحث :

قامت الباحثة باعداد مقياس اتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات ، كما أعدت وحدة للبرمجة بلغة البيسك •

— مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فىتدريس الرياضيات•

تكون المقياس من مقياسين فرعيين : (١) الاتجاه نحو فاعلية

استخدام الكمبيوتر للتلميذ ، (٢) والاتجـاه نحـو فاعليـة استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات • وفيما يلى الخطوات التى أتبعت فى اعداد المقياسين : —

١ — كتـابة العبـارات

٢ — تحليل البيانات واختبار العبارات الممثلة للقياسين •

(١) كتـابة العبـارات :

كتبت عبارات المقياسين بعد الاطلاع على الكتـابات عن استخدام الكمبيوتر فى التدريس وفاعليته لكل من المدرس والتلميذ ، كما أنه طلب من أفراد العينة كتابة عبارات تمثل اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات •

كتبت أربع عشرة عبارة تمثل الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات ، وكذلك أربع عشرة عبارة أخرى تمثل الاتجاه نحو فاعلية استخدامه للتلميذ فى تدريس الرياضيات • وقـد صيغ نصف العبارات صياغة موجبة والنصف الآخر صياغة سالبة •

معـايير لكتـابة العبارات :

عند كتابة العبارات روعى أن تعكس مفهوم الاتجـاه وخصائصه وكذلك خصائص المقياس ، وبذلك التزمت الباحثة بالمعايير التى حـددها Edwara (٧ ، ١٣ — ١٤) لكتابة العبارات وهى كما يلى :

١ — تجنب كتابة العبارات التى تمثـل حقائق وكتابة عبـارات اتجاهية (انفعالية) ويمكن كتابة هذه العبارات باستخدام أفعال مثلا : أحب ، أكره ، أخاف ، استمتع ••• وهكذا •

٢ — تجنب كتابة العبارات التى يوافق عليهـا الجميع أو التى لا يوافق عليها أحد • هذه العبارات تكون اما سلبية جدا أو ايجابية جدا • فعلى سـبيل المثـال العبارة : « جميـع المدرسين يعارضون استخدام الكمبيوتر فى التدريس » • سلبية جدا •

٣ ـ تجنب كتابة العبارات التي يمكن تفسيرها بأكثر من طريقة • ذلك لأن كتابة عبارات بهذه الصورة يعطى مقياسا لا تتوافر فيه صفة التجانس ، بمعنى أن للقياس أكثر من اتجاه ، وهذا يعنى أن تساوى الدرجات للعبارة الواحدة لا يعنى تساوى الاتجاه • وكمثال لذلك العباره : « أعتقد أن الكمبيوتر ذو فاعلية بالنسبة للمدرس ولكنه لا يؤدى الى تعلم أفضل للتلاميذ • « احتواء هذه العبارة على جزأين غير متجانسين يؤدى الى أن غالبية استجابة أفراد العينة » « غير متأكد » مما يجعل العبارة غير مميزة أى غير اتجاهية •

٤ ـ تجنب كتابة عبارات تمثل اتجاها آخر غير الاتجاه المراد قياسه • فعلى سبيل المثال العبارة : « الطريقة التقليدية فى تدريس المفاهيم الرياضية أفضل من الطريقة الحديثة باستخدام الكمبيوتر » • فى هذه العبارة كلمة « الطريقة التقليدية » تجعل العبارة تمثل اتجاهين، اتجاه نحو الطريقة التقليدية ، واتجاه نحو الطريقة الحديثة باستخدام الكمبيوتر ، وهذا يؤدى الى مقياس له أكثر من بعد وبالتالى غير متجانس •

٥ ـ كتابة العبارات فى الزمن الحاضر •

٦ ـ كتابة العبارات بحيث تكون بسيطة وواضحة •

٧ ـ كتابة عبارات قصيرة ولا تحتوي أكثر من ٢٠ كلمة •

٨ ـ كل عبارة يجب أن تشتمل على فكرة واحدة فقط •

٩ ـ عند كتابة العبارات يجب تجنب الكلمات مثل : جميع ، دائما ، غالبا لانها تضفى على العبارة شىء من الغموض •

١٠ ـ الكلمات مثل فقط ، تقريبا ، يجب تجنبها بقدر الامكان •

١١ ـ بقدر الامكان يجب أن تكون العبارات المكونة للمقياس فى صورة جمل بسيطة •

١٢ ـ الابتعاد عن استخدام الكلمات التي تبدو صعبة البحث •

١٣ ـ الابتعاد عن استخدام نفي النفي في عبارات المقياس •

١٤ ـ يجب كتابة عبارات تغطي المدى الانفعالي للمقياس (أوافق جدا •••• لا أوافق أبدا) •

(٢) تحليل البيانات واختيار العبارات الممثلة للمقياسين :

لاختيار العبارات التي تمثل الاتجاه المراد قياسه ، وزع المقياسان على عينة مماثلة تماما لعينة البحث عددهم (٥٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة وطلب منهم التعبير عن رأيهم بصراحة من خلال المقياس ذي الخمس نقاط • وتم تصحيح العبارات على النحو التالي •

	أوافق جدا	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
العبارة الموجبة :	٥درجات	٤درجات	٣درجات	درجتان	درجة واحدة
العبارة السالبة :	درجة واحدة	درجتان	٣درجات	٤درجات	٥درجات

اختيار العبارات التي تمثل الاتجاه :

ان الخاصية التي ينفرد بها مفهوم « الاتجاه » والتي تميزه عن المفاهيم الأخرى هي صفته الانفعالية أي ميل الفرد لتأييد (موافقة) أو عدم تأييد (معارضة) للشيء المراد قياس الاتجاه نحوه • وقد يكون اتجاه الفرد قويا أو معتدلا أي يختلف الاتجاه من فرد الى آخر باختلاف شدته وقد مثلت هذه الشدة الانفعالية باستخدام المقياس ذي الخمس نقاط وبذلك تكون شدة الاتجاه هي موضعه على اليمين أو اليسار من النقطة المحايدة (غير متأكد) وحتى تعكس كل عبارة من العبارات هذه الخاصية يجب أن تتوفر فيها الشروط الآتية (١٣ ، ٨) :

١ ـ توزيع البيانات لكل أفراد العينة بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس يجب أن ينتشر في الاتجاهين (السالب) و (الموجب) لمقياس ليكرت ، وأن تكون نسبة الاستجابات في النقطة الوسيطة « غير متأكد » قليل • هذا الشرط يتطلب أن يكون متوسط درجات كل عبارة يتراوح بين (٢ر٥ ـ ٣ر٥) والانحراف المعياري يتراوح بين

(١ - ٥ر١) ونسبة الاستجابات فى النقطة المحايدة ٢٥٪ على الاكثر •

٢ - حتى تكون العبارة مميزة ، أى أنه بالنسبة للعبارة الموجبة يجب أن يوافق عليها الافراد ذوو الاتجاهات الموجهة ولا يوافق عليها الافراد ذوو الاتجاهات السالبة والعكس صحيح بالنسبة للعبارة السالبة • ولاختيار العبارات المميزة ، يجب ايجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للمقياس • وبالنسبة للعبارة المميزة يجب أن يكون معامل الارتباط موجبا وقيمته (٣ر•) على الاقل •

وقد تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ونسبة الاستجابات فى النقطة الوسيطة لكل عبارة من عبارات المقياسين ، وكذلك قيم معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجات الكلية للمقياس لكل من المقياسين ، وقد حققت (١٠) عبارات لكل مقياس الشرطين السابقين (ملحق (١)) ، ملحق (٢)) •

حساب معاملات الثبات والصدق الذاتى ، ومعاملات التجانس للمقياسين:

تم حساب قيم معاملات الثبات (معامل ألفا للثبات) وقيم معاملات الصدق الذاتى ، وكذلك قيم معاملات التجانس (٥ ، ٣٢٣) لكل مقياس وهى كما يلى :

مقياس الاتجاه	معامل الثبات	معامل الصدق الثباتى	معامل التجانس
- الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات •	٩٣ر•	٩٦ر•	٥٧ر•
- الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات •	٧٦ر•	٨٧ر•	٢٤ر•

وهذه القيم تدل على ثبات ، وصدق وتجانس المقياسين •

ـ وحدة البرمجة بلغة البيسك •

أهداف الوحدة :

* أن يتمكن الطالب من رسم خرائط التدفق لبعض المشكلات الرياضية •

* أن يتمكن الطالب من كتابة برنامج بلغة البيسك مستخدما :

ـ التعليمات الخاصة بادخال واخراج البيانات •
(Input — output statement).

ـ التعليمات الخاصة بتحويل مسار تنفيذ البرنامج •
(Control statement).

ـ تكرار جزء من البرنامج أكثر من مرة • (Looping)

ـ أجزاء البرنامج المتداخلة • (Nested Looping)

ـ البرامج المساعدة • (Sutroutines)

* أن يتمكن الطالب من كتابة برنامج بلغة البيسك لبعض المشكلات الرياضية •

محتوى الوحدة :

اشتملت الوحدة على الفصول الآتية من كتاب "Beginning Basic" (٢) :

ـ الفصل الأول : مقدمة للغة البيسك •

ـ الفصل الثانى : العمليات الحسابية •

ـ الفصل الثالث : التعليمات الخاصة بادخال واخراج البيانات وخرائط التدفق •

الفصل الرابع : التعليمات الخاصة بتحويل مسار تنفيذ البرنامج (تعليمات التحكم) •

ـ الفصل الخامس : التكرار ـ الحلزونات ـ الحلزونات المتداخلة

ـ الفصل السابع : أجزاء البرنامج ـ البرامج المساعدة •

طريقة تدريس الوحدة :

قامت الباحثة بتدريس وحدة البرمجة متبعة طريقة المحاضرة

والمناقشة • وفى نهاية المحاضرة ، يكلف الطلاب بكتابة برامج بلغة البيسك لحل بعض المشكلات الرياضية المتضمنة فى مناهج الرياضيات للمرحلة الاعدادية والثانوية ، على أن يناقش فى المحاضرة التالية • وفى بداية المحاضرة يقوم احد الطلاب بكتابة البرنامج على السبورة حيث تتم مناقشته وتصحيح خطواته مع بقية الطلاب • بعد الانتهاء من تدريس الوحدة طلبت الباحثة من جميع طلاب المجموعة التجريبية بكتابة ثلاثة برامج وتم تصحيحها وارجاعها لهم •

الأسلوب الاحصائى المستخدم لتحليل البيانات :

— استخدم فى هذا البحث اختبار « ت » للمتغيرات المتعددة (Multivariate Hoteling T^2 test) (١٠ ، ٢٤٦) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات •

— كما استخدم معامل الارتباط لايجاد العلاقة بين المتغيرات •

اجراءات البحث :

قامت الباحثة بالاجراءات التالية :

١ — تدريس موضوع « الكمبيوتر وتدريس الرياضيات » :

قامت الباحثة بتدريس جميع طلاب السنة الثالثة والرابعة قسم الرياضيات الموضوع كجزء من مقرر مادة طرق التدريس ، وقد اشتمل على كيفية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات وأهميته فى تعلمها ، ومناقشة نتائج بعض الأبحاث عن فاعليته فى تدريسها • وبعد الانتهاء من تدريس هذا الجزء طلبت الباحثة من الطلاب كتابة عبارات تعبر عن اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات وذلك للاستعانة بها عند تصميم المقياس •

٢ — تصميم مقياس الاتجاه نحو فاعلية الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات :

قامت الباحثة باجراءات تصميم المقياس من اختبار العبارات الممثلة للمقياس ، وحسب معاملات الصدق ، والتجانس ، والثبات ، وقد

تكون المقياس من مقياسين فرعيين (الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدارس فى تدريس الرياضيات والاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات) •

٣ - أعداد وحدة البرمجة :

قامت الباحثة بتحديد موضوعات الوحدة وتحديد الزمن اللازم لتدريسها •

٤ - أختيار مجموعتى البحث الضابطة والتجريبية :

قامت الباحثه بعد استبعاد جميع الطلاب الذين حصلوا على دورات تدريبية فى علوم الحاسب الآلى أو لغات البرمجة وذلك لضمان تساوى المجموعتين من حيث الخلفية السابقة فى علوم الكمبيوتر باختيار طلاب السنة الرابعة لتكون مجموعة البحث التجريبية وطلاب السنة الثالثة لتكون المجموعة الضابطة وتم الاختيار بطريقة عشوائية •

٥ - تطبيق المقياس تطبيقاً قبلياً :

تم تطبيق المقياس بفرعيه على جميع أفراد المجموعتين كأختبار قبلى • وذلك لاختبار مدى تكافؤ المجموعتين من حيث اتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات •

وجدول (١) يوضح تكافؤ المجموعتين فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات •

جدول (١)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات للمجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق القبلى للمقياس

العينة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٦٩٫٠٣	١٢٫٨٦	١٦٢٫٢٣	٠٫٢٤٤	غير دالة
المجموعة الضابطة	٦٩٫٥٨	١١٫٠٩	١٢١٫٠٥		

يتضح من جدول (١) قيمة ت (٠ر٢٤٤) غير دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠٥) مما يعنى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتى البحث فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات •

٦ - تدريس وحدة البرمجة :

قامت الباحثة بتدريس وحدة البرمجة بلغة البيسك للمجموعة التجريبية وقد استغرق تدريس الوحدة ستة أسابيع •

٧ - تطبيق المقياس بفرعيه تطبيقا بعديا :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة ، قامت الباحثة بتطبيق المقياس بفرعيه على مجموعتى البحث الضابطة والتجريبية وذلك للتعرف على الفروق بين المجموعتين من حيث الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر لكل من المدرس والتلميذ فى تدريس الرياضيات •

نتائج البحث :

أولا : لاختبار صحة الفرض الأول الذى ينص على أنه : «لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات » • وكذلك صحة الفرض الثانى والذى ينص على أنه : « لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات » • قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين المتوسطات وذلك باستخدام اختبار « ت » للمتغيرات المتعددة (Multivariate Hoteling T^2 test) (١٠ و ٢٤٦) •

يتضح من جدول (٢) أن قيمة ت (١٨ر٧٤٥) دالة احصائيا عند مستوى (٠ر٠١) ، مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى واحد على الأقل من متغيرات

جـــدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسط درجات مجموعتى البحث التجريبية والضابطة فى متغيرات البحث « الأول ، الثانى »

متغيرات البحث	« المتغير الاول » الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات			« المتغير الثانى » الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات			قيمة والدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	قيمة الدلالة
المجموعة التجريبية العدد ٥٢	٧٣ر٣٨	١٣ر٣	٦٢ر٩	٣٠ر٣٥	٩٧ر٦	٦٣ر٤٧	٧٤٥ر١٨ ٠٠١ر٥
المجموعة الضابطة العدد ٦٢	٢٣ر٣٥	١٣ر٦	٩٨ر٣٦	٦٥ر٣٣	١٣ر٦	٥٢ر٤٤	

البحث (المتغير الأول ، والمتغير الثانى) • ولحساب لأى متغير من هذه المتغيرات توجد فروق بين المجموعتين ، ثم حساب فترات الثقة لكل متغير على حدة ، وهما كما يلى :

فترات الثقة لمتغيرات البحث

المتغـــير الأول	المتغـــير الثانى
(٢٧٦ر١ ، ٦٢٤ر٥)	(-٤٧٧ر١ ، ٧٧٧ر٤)

وحيث ان فترة الثقة للمتغير الأول لا تشتمل على نقطـــة الصفر ، لذلك يوجد فرق ذو دلالة أحصائية بين متوســـطى درجـــات المجموعـــة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاتجاه نحو فاعلية أستخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية •

- أما فترة الثقة للمتغير الثاني فهي تشتمل على نقطة الصفر مما يدل على عدم وجود فروق بين مجموعتي البحث في الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية ٠

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعتى الطلبة والطالبات فى متغيرات البحث (الأول والثانى)

متغيرات البحث	العدد	« المتغير الأول » الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات: المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	« المتغير الثانى » الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس في تدريس الرياضيات: المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	التباين	قيمة ت	والدلالة الاحصائية
الطلبة	٨٤	٣٩٫٠٥	٣٫٥٩	١٢٫٧٤	٣٦٫٧٩	٥٫١٥	٢٦٫٢٤	٦٣٫٥٧	٠٫٠١
الطالبات		٢٩٫٩٣٣٠	٧٫٩٤	٤٩٫٣٣	٢٨٫٤٠	٧٫٣٢	٥١٫٠٧		

ثانيا : لاختيار صحة الفرض الثالث والذى ينص على أنه : « لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات » ٠ وكذلك صحة الفرض الرابع والذى ينص على أنه : « لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات » ٠ قامت الباحثة بتطبيق اختبارات للمتغيرات المتعددة (١٠ ، ٢٤٦) لحساب الفروق بين المتوسطات وجدول (٣) يوضح ذلك ٠

يتضح من جدول (٣) أن قيمة ت (٦٣٫٥٧) دالة عند مستوى

(٠١ر٠) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مجموعتى الطلبة والطالبات في واحد على الأقل من متغيرات البحث (الأول والثاني) • ولحساب لاي متغير من هذه المتغيرات توجد هذه الفروق ، قامت الباحثة بايجاد فترات الثقة (Confident Interval) لكل متغير على حدة ، وهما كما يلي :

فترات الثقة لمتغيرات البحث

المتغير الأول	المتغير الثاني
(٥ر٨٥ ، ١٢ر٣٩)	(٤ر٩١ ، ١١ر٨٧)

وبالنظر الى الفترتين يتضح أنهما لا يشتملان على نقطة الصفر مما يدل على وجود فرق ذى دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ فى تدريس الرياضيات وكذلك فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات لصالح الطلبة •

ثالثا : لاختبار صحة الفرض الخامس : « لا توجد علاقة موجبة وذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات ، فقد تم حساب قيم معاملات الارتباط بين متغيرى البحث (الأول والثاني) وهى كما يلى :

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات المتغير الاول ، والمتغير الثاني للبحث

العينة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الطلبة	٠ر٥٦	٠ر٠١
الطالبات	٠ر٧٦	٠ر٠١
المجموعة التجريبية	٠ر٦٤	٠ر٠١
المجموعة الضابطة	٠ر٧١	٠ر٠١

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة موجبة وذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ ، والاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات •

تفسير النتائج :

ـ دلت نتائج هذا البحث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ في تدريس الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية • وترجع هذه الفروق • الى أن أفراد المجموعة التجريبية بعد تمكنهم من لغة البرمجة وقيامهم بكتابة البرامج كتابة صحيحة قد استمتعوا بحل بعض المشكلات الرياضية المتضمنة فى كتب رياضيات المرحلة الاعدادية والثانوية ، هذه الخبرات السارة التى مروا بها وهم يقومون بكتابة البرامج قد أثرت بدورها على اتجاهاتهم نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للتلميذ ، نظرا لانهم وجدوا أن برمجة المشكلات الرياضية تعمق من فهمهم للمشكلة وذلك لما تتطلبه من تحليل وفهم دقيق للمشكلة •

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة فى الاتجاه نحو فاعلية استخدام الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات • فان فاعليه استخدامه للمدرس تظهر واضحة فى قيام الكمبيوتر فى التخفيف من أعباء المدرس من تصحيح الاختبارات وكتابة التقارير وهذا بالضرورة يتطلب خبرة مباشرة مع الجهاز فى المدارس حتى يشعر المدرس بهذه الأهمية •

ـ كما دلت نتائج البحث على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة والطالبات فى الاتجاه نحو فاعلية الكمبيوتر للتلميذ وكذلك الاتجاه نحو فاعليته للمدرس فى تدريس الرياضيات • وترجع هذه الفروق الى أن البنين يميلون للدراسات العملية والتعامل مع الأجهزة أكثر من البنات ، لذلك فهم أكثر تحمسا لحضور الدورات التدريبية الخاصة بعلوم الكمبيوتر من البنات • فقد أشار (٦ ، ٣٥) Deblassio الى ان البنين يميلون لدراسة مقررات الكمبيوتر

أكثر من البنات ، وقد يرجع ذلك الى أن البنات يعتقدون أن البنين أقدر منهن فى مهارات البرمجة وغيرها من المهارات التي يتطلبها التعامل مع الكمبيوتر (٤ ، ٢٨) •

ــ دلت النتائج بالاضافة الى ذلك الى وجود علاقة موجبة وذات دلالة احصائية بين الاتجاه نحو فاعليـــة الكمبيوتر للمدرس فى تدريس الرياضيات والاتجاه نحو فاعليته للتلميـــذ • بمعنى أن المدرس الذى يشعر بفاعلية وأهميـــة استخدام الكمبيوتر له فى تدريس الرياضـــيات يشعر أيضا بأهميته وفاعليته للتلميذ • وذلك لانه فى كلتا الحالتين يتعامل مع الكمبيوتر وهذا يتطلب منه التمكن من علوم الحاســب • فاستخدام الكمبيوتر فى تصحيح الاختبارات وكتابة التقارير يتطلب معــرفة بعلوم الحاسب كما يتطلبه برمجة الكمبيوتر واستخدامه فى حل المشكلات •

توصـــيات البحـــث :

ــ توصى الباحثة بأهمية التعرف على اتجــاهات المدرســين فى الخدمة نحو استخدام الكمبيوتر فى التدريس ومحاولة تعديلها • فقـــد دلت نتائج هذه الدراسة أن ٨٧٪ من أفراد العينـــة فى التطبيق القبلى للمقياس اتجاهاتهم سالبة نحو استخدام الكمبيوتر وفاعليته فى تدريس الرياضيات ، مما يدل على عدم اقتناعهم بأهميته فى التدريس •

ــ توصى الباحثة أيضا بأن تتاح للمدرسين خبرة مباشرة بالجهاز، من تشغيل البرامج والتعرف على كيفية استخدامه فى تدريس الرياضيات، من شرح الدروس ، والتدريبات والممارسة ، وتقدم الدروس العلاجية للتلاميذ حتى تتكون لديهم صورة كاملة عن أهمية الكمبيوتر فى تدريس الرياضيات وذلك قبل البدء فى استخدامه فى المدارس •

ــ نظرا لأن اتجاهات البنين أفضل من اتجاهات البنـــات نحـــو استخدام الكمبيوتر فى التدريس ، لذلك توصى الباحثـــة بأن يقـــوم المدرسون (الذكور) بتدريس مقررات الكمبيوتر عند البدء فى التجربة وأن تبدأ التجربة فى مدارس البنين ثم تعمم بعـــد ذلك فى مـــدارس البنـــات •

دراسة تجريبية للتعرف على تأثير أسلوب التعلم بالاستكشاف

فى تحقيق الأهداف النفس حركية لمهارة التمرير فى كرة السلة

* د. عائشة رزق مصطفى

مقدمة :

ان الدول المتقدمة غالبا ما تعيد النظر باستمرار فى مناهج التعليم وتغير من أهدافها وأساليبها لتواكب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الحادثة ، ومن الملاحظ أن هذا الاتجاه بدأ يشمل الدول النامية ودولا عديدة من دول الشرق الاوسط ومصر تمر بمتغيرات سريعة فى مختلف الميادين وتحاول حل مشكلاتها المتراكمة لتواكب التقدم لتقديم مستقبل زاهر لابنائها ومجال التربية من المجالات الهامة التى تستجيب للتغيرات العلمية بصورة طبيعية لارتباطها بتعلم البشر ولابد للعملية التربوية من أن تكيف الوسائل والاساليب ومنها أساليب التدريس حتى تستطيع أن تسير جنبا الى جنب مع الظروف التى زحفت عليها بالاضافة الى تحمل مسئولية اعداد المواطن الصالح الذى يعتمد على نفسه ويستخدم عقله بدلا من الاعتماد على عقول الآخرين .

وقد أدى ذلك الى ضرورة تنوع وسائل التدريس لتحقيق أهداف التربية وفقا للاتجاه الحديث فى العملية التعليمية والتى يؤكد فيها

(*) أستاذ مساعد بقسم الالعاب بكلية التربية الرياضية للبنات بالقاهرة - جامعة حلوان .

حسين الطوبجي على ذاتية المتعلم والحصـــول على الخبرة التي يهيؤها له الموقف التعليمي وفيها تنقل المسئولية الى المتعلم ليقف موقفا ايجابيا نشـــطا فى تحقيق الاهداف التعليمية المطلوبة ، فنجده يفكر ويســـأل ويستكشف ويتعرف على نواحي القوة والضعف فى أدائـــه ، ويقارنها بغيرة ، وهذا لا يعنى ان ينعدم دور المعلم ولكنه يعنى بالدرجة الاولى بالفرد المتعلم ذى القدرات المختلفة عن الآخرين ويضيف بأن هناك تحولا قد حدث فى دور المعلم فأصبح واجبه هو تصميم البيئة التعليمية بشكل يستحث فيـــه التعلم الفردى ويشجعه عن طريقة الارشاد والتوجيـــه (٥ : ٨٢٦) .

ولقد تميز الاتجاه الحديث فى طرق التدريس يجعل المتعلم يقبل على التعلم بصـــورة تلقائية لا قصر فيها ولا ارغـــام عن طريق عرض المدرس لمشكلة ما ثم الطلب من المتعلم التفكير فى حل هـــذه المشـــكلة (١٦ : ٥٤) وهذه الطريقة اسماها سميث بالطريقة الاستكشافية وفيها يقوم المتعلم باستكشاف المفهوم أو القاعدة بنفسه لمعالجته للمعلومات التى حصل عليها واعادة تنظيمها حتى يتمكن من الوصـــول الى الهدف المحدد من قبل المعلم (٢١ : ٢٤١) .

وقد اشيع أن طريقة الاستكشاف من الطرق الحديثة الا انه بالنظر الى التطور المعرفى نجد أن لها جذورا تاريخية تمتد الى العصر اليونانى حيث اعترف سقراط بأنه لا يعلم تلاميذه شيئا ولكنـــه يساعدهم على تنظيم ما لديهم من معـــارف عن طريق توجيـــه الاسئلة وهم بدورهم يكتشفون الحقائق والقوانين ، وقد تأثر الفكر العربى والاسلامى لهذا الاسلوب ، استخدمته بعض المدارس الامريكية على يد ورن Warren عـــام ١٩٢٨ (١٧ : ٢٢) .

وهناك من يرى أن طريقة الاستكشاف وسيلة لربط المبادىء التي تعلمها الفرد سابقا بمبادىء جديدة أعلى مستوى من الاولى وذلك لحل مشكلة ما ، وتصبح خبرة يستخدمها لحل مشكلات جديدة من نفس النوع وفى مواقف مشابهة أو مماثلة ويرى برونر Bruner ان الاستكشاف وسيلة لاعادة تركيب ونقل الاحداث الى ذهن المتعلم ، وهو نوع من التفكير الذى يحدث بحيث يتيح للمتعلم أو المكتشف أن يذهب أبعد من مجرد المعلومات المتاحة له الى تكوين ادراكات جديدة ، ويضيف انه عندما يتم الاستكشاف فان الشىء الذى اكتشف يصبح نوعا خاصا من المعلومات ويسهل نقله الى مواقف أخرى والاستفادة منها (٢٥ : ١٢١).

ويرى برنارد Barnard أن التعلم بالاستكشاف يعد الضمان الوحيد لحدوثه بصورة فعالة ويؤثر فى سلوك المتعلم (٢٣ : ١٨) .

ويتفق كل من تيبا Teba وموودونالد Modonald فى السمة العامة لاسلوب الاستكشاف وهى وضع المتعلم فى موقف مشكل ثم يطلب منه أن يجد أو يكتشف الحل للمشكلة وعندئذ يتم استدعاء السلوك الذى يؤدى الى البحث مما يجعل المتعلم يكتب المعلومات ويعتبرها خاصة له لانه اكتشفها بنفسه ، كما ان هناك اتفاقا عاما بين مؤيدى هذه الطريقة بعدم اخبار المتعلم بالقاعدة أو القانون بل جعله يتوصل اليه بنفسه ، وهو فى هذه الحالة لا يتعلم فقط التعميم أو القاعدة ولكنه يتعلم العمليات والاساليب التى توصله الى الاستكشاف (١٠ : ٢٣) .

وتعتمد أساليب الاستكشاف على اثارة الاسئلة ويرى عياد بباوى ورشدى لبيب ان دور الاسئلة والمناقشة فى هذه الطريقة مساعدة التلاميذ على تنمية التفكير العلمى واتاحة المجال أمامهم لتحديد المشكلات ومواجهتها واقتراح الحلول (١٢ : ٦٤ ، ٦٥) ، (٧ : ١١٤) .

ويميز برنارد Barnard بين اسلوبين من التعليم الاول يسمى اسلوب العرض وفيه يظهر المعلم نشاطا لتنفيذ القرارات ويبقى الطالب مستمعا ، والثانى يشترك فيه الطالب فى صياغة القرارات أو المحاورة وقد يلعب دورا رئيسيا فى تنفيذ القرار (٢٣ : ١٨) .

ومما سبق يتضح أن مميزات طريقة الاستكشاف هى اثارة المتعلم وتوجيه استجابته نحو تحقيق هدف معين ، فيصبح الاستكشاف بهذا من مهمة المتعلم ، ووظيفة المعلم توجيه العملية باستخدام الاسئلة الذكية المثيرة لايجاد المعارف التى يحتاجها المتعلم .

كما يضيف عدلى كامل الى مزايا هذه الطريقة انها تعتمد على حب الاستطلاع الموجــود لدى التلاميذ وتوجيههم الى اكتشاف الحقائق وتساعدهم فى تعلم مهارات ذهنية أساسية كالفهم والملاحظة والادراك والتحليل والتصنيف والقياس والاستنتاج وتنمى فيهم اتباع الاسلوب العلمى فى التفكير للوصول الى الحقائق (٢٠ : ٣) .

كما يشير برونر Bruner الى أن العائد من التعلم بالاستكشاف هو زيادة الكفاءة الذهنية للفرد المتعلم وأحساسه بالسعادة عندما يتوصل الى اكتشاف نفسها (٢٥ : ٥٣) .

ومن العرض السابق يتضح ان طريقة التعلم بالاستكشاف اسلوب من أساليب التعلم التى تســاير الاتجاه نحو الاهتمام بفردية المتعلم ، وفيها يقوم المعلم بتصميم الموقف التعليمى بصورة ذكيــة تعتمد على تحليل العمل ، وأثارة الاسئلة التى هى عماد طريقة الاستكشاف ويترك للمتعلم حرية التفكير لايجاد الحلول لهذه الاسئلة والحل الصحيح هو عملية التعلم بالاستكشاف .

ويذكر فؤاد قلادة سليمان ان هنـاك بعض الاسس التى تراعي فى بناء الاسئلة الجيدة الصالحة لطريقة الاستكشاف وهى تشتمل على

١ ـ تحديد أهداف المـادة الدراسية المراد تحقيقها .

٢ ـ تحديد القدرات المراد تنميتها .

٣ ـ تحديد عمليات التفكير الناقد المراد تغذيتها وتنميتها .

٤ ـ تحديد نوعية الاجابات المرغوب التوصل اليها (١٣ : ٢٢٨).

وصياغة الاسئلة فى طريقة الاستكشاف تحتاج الى مهارة خاصـة من المعلم ، فيجب الاعداد المسبق الجيد بما يتناسـب مع مسـتوى أفـراد العينـة .

وهناك خطوات أساسية صاغها موستون Mosston فى طريقـة التعلم بالاستكشاف (٢٧ : ١٤) مرفق رقم (١) .

١ ـ تحليل المهارة تحليلا دقيقا متضمنا خطوات الاداء .

٢ ـ تقسيم كل خطوة أصغر مرتين ترتيبا منطقيا بهدف .

٣ ـ وضع المعلومات والقوانين المرتبطة بكل خطـوة فى شـكل أستفسار بحيث يتطلب الاجابة عليه تحديد :

* المكان الصحيح التى تبدأ منه الحركة (الوضع الابتدائى) .
* شكل الجسم أثناء أداء المهارة (الاداء) .
* القـوة اللازمة للاداء .
* انسـابية الحركـة .
* الزمن المستغرق للإداء .

ويراعى فى هذه الطريقة تشجيع التلاميذ الذين توصلوا للاكتشاف الصحيح •

مشـــكلة الدراســـــة :

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التى تسعى الى تحقيق أهداف الدولة ، والوصول بالفرد الى درجة عاية من الكفاءة والاتقـان لمـا تتلقاه داخلها ، وقد ادى ذلك الى ضرورة تنوع مصـادر المعـرفة من حيث المحتوى وطريقة التدريس •

وطبقا للاتجاهات الحديثة فى التربية والطرق المستحدثة فى أساليب التدريس والتى تسـمى بتكنولوجيا التعليم فقـد اهتمـت التربيـة بالتجديدات التربوية بالاستعانة بأحدث الأساليب والطرق فى التعليم معتمدا على نتائج الدراسات الحاليه •

ومن الملاحظ ان التدريس فى مجال التربية الرياضية فى مدارسنا يعتمد فقط على طريقة واحدة هى الطريقة التى تعتمـد على التلقين من جانب المعلم يتبعها عرض النموذج دون ادنى مشاركة فعلية من المتعلمين والمعلم هو صاحب القرار وهو مصدر الاتصال والمعلومات للمتعلمين ، ويقدم المؤقف التعليمى بدون مراعاة للفروق الفردية ، حيث افترضت برامج التربية الرياضية تساوى المتعلمين من جميع النواحى مما يجعل الطريقة التقليدية لا تراعى الطفل الضعيف أو الموهوب ، كمـا ان فرص التغذية المرتدة ضئيلة جدا وبالتالى التأثير فى سلوك الأفراد أى تعلمهم قد لا يتحقق بالصورة التى أوضحها سكينر Skinner حيث يشير الى ان المعلم فرد واحد يواجه اعدادا كبيرة من المتعلمين فانه يستحيل عليه ان يقرر هل استجابة كل متعلم فى الفصل صحيحة أم خاطئة وبالتالى لا يلقى المتعلم التعزيز الفورى الذى يمكنه من تثبيت الاداء (٤ : ٤) •

بالاضافة الى ان الاعداد الكبيرة لا تمكن المدرس من الاهتمام بالفروق الفردية ويذكر حسين الطحويي أن الاتجاه الحديث فى العملية التعليمية يؤكد على ذاتية المتعلم فى الحصول على الخبرة بطريقة تتناسب مع استعداداته وحسب توقيته الخاص (٤ : ٨٢٦) ٠

ولقد قامت دراسات كثيرة حول تقرير فعالية هذا الأسلوب من أساليب التدريس ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ما قام به هيرمان Herman حيث جمع دراسات عددها ٢٢ تناولت مقارنة طرق الاستكشاف Methods of Discovery بطريقة العرض فى التأثير على بعض الجوانب (المعرفى ، التذكر ، الدوافع ، القيم) وأجريت هذه الدراسات على مراحل تعليمية مختلفة وتوصل الى ان بعضها أظهر تفوق طريقة الاستكشاف على طريقة العرض مثل دراسة كويت Kowiett ١٩٦٠ ودراسة دوك Doeek ودراسة كيتل Kettel كما توصلت بعض الدراسات الى عدم وجود فروق بين الطريقتين كدراسة جربلر Grubllr (١٠ : ٢٨ ، ٢٩) ٠

وفى مقالة لفيدلر وليفين Vidler, Levine قرر بأن هناك العديد من الدراسات الحديثة ترجع تفوق طريقة الاستكشاف عن الطرق الأخرى(٣٠) ٠

ويبدو من هذا العرض أن أسلوب الاستكشاف لازال بحاجة الى مزيد من الدراسات العلمية فى مجال الأنشطة الرياضية بصورة خاصة ٠

ومن هذا المنطلق كانت هذه الدراسة محاولة من الباحثة لمعرفة تأثير هذه الطريقة فى تحقيق الاهداف النفس حركية لمهارة التمرير فى كرة السلة ومقارنة نتائجها بنتائج الطريقة التقليدية ٠

أهمية الدراسة والحاجة اليها :

ترجع أهمية الدراسة الى :

١ - تكوين اتجاهات سليمة نحو ممارسة الأطفال للأنشطة الرياضية عامة وكرة السلة خاصة •

٢ - نشر الاساليب الحديثة فى التعلم داخل المؤسسات التربوية•

٣ - مقارنة الأساليب الحديثة بالاساليب السائدة فى الاوساط التدريسية •

٤ - توجيه الانظار الى فاعليه طريقة الاستكشاف كأسلوب حديث التعلم •

٥ - المساهمة فى اعداد اطفال أكثر ادراكا وتعلما وتذكرا وأكثر قدرة على التعميم فى المواقف المشابهة •

التعريف بالمصطلحات :

التعلم بالاستكشاف :

« هو ذلك النوع من التعلم الذى يحدث كنتيجة لمعالجة الفرد المتعلم للمعلومات واعادة بنائها وتنظيمها حتى يمكن الوصول الى معلومات جديدة » (٢١ : ٢٤١) •

التعلم بالاتقان :

هى طريقة ابتدعها سكينر Skinner يقوم فيها المدرس بالتعليم للافراد ويسمح لهم بالتدريب عن طريق توفير الأنشطة المختلفة مع

توفير التغذية المرتدة للفرد المتعلم للوصول الى تحسين نوعيـــة التعليم بتمكين الأفراد للى الوصول الى درجة عالية من الاجادة •

الاهـــــداف النفس حركيــــة :

هى أحد الاهداف الرئيسية التى أوضحها Bloom والتى يجب ان تتضمنها جميع البرامج كهدف لها :

(أ) أهــداف معرفيــة •

(ب) أهــداف نفس حركية •

(جـ) أهــداف وجدانيــة •

ويقصــــد بالاهداف نفس الحركية هو تحقيق هدف حركى ســـواء كان تشغيل أجهزة أو مهارات سباحة(*) •

الدراســـات المرتبطــــة :

بالرغم من ان الطريقة الاستكشافية قد بدأ الاهتمام بها فى بداية الستينات الا ان الباحثة لاحظت ندرة الابحاث التى أهتمت فى مجـــال الأنشطة الرياضة ولذا أستعانت الباحثــة بالدراســـات التى تمت فى المجالات الأخرى عن طريق الاطلاع على الدراسة نفسها أو مستخلصها وفيما يلى عرض للدراسات التى تمكنت الباحثة من الحصول عليها •

(*) تعريف اجرائى •

أولاً - دراسات في العلوم المختلفة :

الدراسات الشبابية :

الدراسة الأولى : دراسة برينر وتشارلز Bruner, Charles (٢٤) ١٩٦٨م .

استهدفت الدراسة مقارنة طريقة الاستكشاف بالطريقة المباشرة في تعليم طلبة الجامعة المسجلين في مقرر الكهرباء في جامعة ميسوري - قواعد الكهرباء واشتملت العينة (٢٠) طالبا تم تقسيمهم الى أربع مجموعات مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبية ، المجموعتين الضابطتين درسوا بالطريقة المباشرة والمجموعتين التجريبيتين درسوا بالطريقة الاستكشافية واستمرت التجربة لمدة أسابيع . وبالمقارنة بين القيس البعدى لكلا المجموعتين بعد التأكد من عدم وجود فروق في القياس القبلى بأستخدام تحليل التباين ، انتهت النتائج الى تفوق الطرق الاستكشافية على الطريقة المباشرة في حل المشكلات الكهربائية التى تواجه الطلبة .

الدراسة الأولى : دراسة بريز وتشارلز Belbin (٢٢) ١٩٦٩ وهى دراسة دولية اجريت على كبار السن وشملت دول استراليا وانجلترا والسويد وأمريكا وكل دولة تم اختيار عينة قسمت الى مجموعتين واحدة تتبع الأسلوب التقليدى وأخرى تتبع الطرق الاستكشافية وفيما يلى عرض لهم :

استراليا عينة قوامها ٤٠ من عمال البناء السن من ١٨ : ٥٥ سنة .

انجلترا عينة قوامها ٨٣ من الفلاحين ومهندسين كهرباء ديزل السن من ٢٩ : ٦٢ سنة .

السويد عينة قوامها ٢٢ من مهندسين معماريين السن من ٢٣

الى ٥٦ ســـــنة ٠

أمريكا عينـــة قوامهـــا ٢٤٢ من مهندسين كهـرباء الســـن من ٣٣ الى ٦٥ ســـــنة ٠

ولم تحدد الدراسة مدة التجربة وأشارت نتائجها الى ان الطرق الاستكشافية أفضل من الطرق التقليدية فى اعادة التدريب لكبار الســـن وذات فائدة لهذا النوع من التدريب ٠

الدراسة الثالثة : أجرى سكوت وفراير Scott, Frayer (٢٩) ١٩٧٠ دراسة تجريبية تقارن طريقة التعلم بالاستكشاف بطريقة العرض فى تأثيرها على تنمية التفكير لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأنتهت الدراسة بخلاصة ان التعلم بالاستكشاف له تأثير ايجـــابى فى التعليم الأولى ويؤثر بصورة ايجابية على نقل المعلومات من موقف الى آخـــر وكذلك الاحتفاظ بالمعلومات التى تكتسب وأوصى البـــاحث بالاستعانة بهـــذه الطريقـــة مســـتقبلا ٠

الدراسة الرابعة : أجرى عبـــد الحميد عبد الجبـــار (١٠) ١٩٧٧ دراسته للتعرف على أثر طريقتين من طرق تدريس العلوم على تحصيل تلاميـــذ الصف الخامس الابتدائى واستعان بعينة عـــددها ٢٧٢ تلميذا قسموا الى مجموعتين ، المجموعة الأولى درست وحـــدة علوم بطريقـــة الاستكشاف والمجموعة الثانية درست نفس الوحدة بطريقة العـــرض وتوصل الباحث الى نتائج تؤيد وجـــود فـــروق فى التحصيل لصالح المجموعة التى درست بطريقة الاستكشاف ٠

الدراسة الخامسة : دراسة عباس على أسعد (١٩) ١٩٨١ استهدفت التعرف على أثر ثلاثة أساليب من أســـاليب التعلم أســـلوب العـــرض وأسلوب التأكيد وأسلوب الاستكشاف واستعان بـــ ١٢٦ طالبا وطالبة

من مدارس المرحلة المتوسطة ببغداد وتم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات كما يلي :

المجموعة الأولى تجريبية درس لها بطريقة أسلوب التجارب « التأكيد » .

المجموعة الثانية تجريبية درس لها بطريقة الاستكشاف .

المجموعة الثانية ضابطة درس لها بطريقة العرض .

استمر البرنامج للمجموعات الثلاث ستة أسابيع تدريس وحدة واحدة من مادة الكيمياء ، وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعتين التجريبيتين فى تنمية التفكير العلمى بأستخدام أسلوب التجارب والاستكشاف .

الدراسة السادسة :

دراسة مسحية قام لها ديبلاس وسوسا Deblasi, Sousa (٢٦) ١٩٨٤ لتعرف على الطرق التى يفضلها المدرسون فى تدريس المواد العلمية واشتملت العينة على ٢٠٠٠ مدرس فى مجال تدريس هذه المواد وطلب منهم تحديد ٨ طرق مفضلة للتدريس وأظهرت النتائج ان ٨٤٪ من أفراد العينة اشاروا الى أهمية الاستعانة بطريقة التعلم بالاستكشاف Discovery Methods كطريقة لتدريس المواد العلمية .

الدراسة السابعة :

وتحت عنوان « أثر الطريقة التقليدية وطريقة التعلم بالاستكشاف على محصلة التعلم لمادة الكيمياء » أجرى مليوبو وفولر Mulopo, Fowler (٢٨) ١٩٨٧ دراستهما على عينة من طلبة المدارس الثانوية فى زامبيا بأفريقيا وأظهرت نتائج الدراسة أن التعلم بالاستكشاف قد حقق تأثيرا ايجابيا على محصلة التعلم لمادة الكيمياء عن الطريقة التقليدية .

وفى مجال الأنشطة الرياضية والمقارنة بين طـريقتين للتدريس الأولى طريقة العرض والثانية طريقة حل المشكلات اجرت الين وديــع ١٩٨٢ دراستها على مهارة التمرير من أعلى فى الكرة الطائرة وتضمنت عينتهــا ٩٦ طالبــة من الصــف الأول الاعــدادى وتم تقسيمهما الى مجموعتين الأولى ضابطة ودرست لها المهارة بالطريقة التقليدية (الشرح والنموذج) والثانية تجريبية ودرست لها المهارة بطريقة حل المشكلات• وأسفرت النتائج على وجود فروق لصالح البعدى لكلا المجموعتين بينما لم توجد فروق بين المجموعتين فى القياس البعدى •

٢ ــ وقامت زكية ابراهيم (٦) بدراســة بعنــوان أثر استخدام طرق التدريس المختلفة لتحقيق الاهداف النفس حركية والمعرفية لبعض وحدات درس التربية الرياضية لطالبات المرحــلة الاعــدادية وتكونت العينة من ١٠٠ طالبة تم تقسيمها الى مجموعتين الأولى ضابطة درست لها وحــدات من درس التربيــة الرياضية بالطريقة التقليدية والثانيــة تجريبية درس لها بطريقة مقترحة (طريقة حل المشكلات والاستكشاف) واستمرت التجربة ٨ أسابيع واسفرت النتائج عن ان الطريقة المقترحة تسهم فى تحقيق الاهداف النفس حركية والمعرفيــة لبعض الوحــدات بدرس التربية الرياضية •

ومن العرض السابق للدراسات المرتبطة يمكن تلخيص نتائج هذه الدراسات فى النقاط التالية :

١ ــ اهتمت الدراسات السابقة بالطريقة الاستكشافية فى التعلم•

٢ ــ اجريت الدراسات على عينات مختلفة ومستويات متنوعة •

٣ ــ تفوقت طريقة الاستكشاف على الطريقة التقليدية فى جميع الدراســـات •

٤ — العديد من تلك الدراسات اهتمت بالمواد العلمية بينما لم تتناول الدراسات فى مجال التربية الرياضية هذه الطريقة بمزيد من البحث بالمقارنة بالعلوم الأخرى .

٥ — استمرت التجارب ما بين ٤ الى ٨ أسابيع فى جميع الدراسات التى حدد فيها مدة التجربة .

أهداف الدراسة :

١ — التعرف على تأثير طريقة الاستكشاف فى تعلم مهارة التمرير فى كرة السلة .

٢ — مقارنة طريقة الاستكشاف بالطريقة التقليدية فى فاعلية التعلم .

فروض الدراسة :

١ — تساهم الطريقة التقليدية فى تحقيق الاهداف النفس حركية لمهارة التمرير فى كرة السلة .

٢ — تساهم طريقة الاستكشاف فى تحقيق الاهداف النفس حركية لمهارة التمرير فى كرة السلة .

٣ — تؤثر الطريق الاستكشافية فى التعلم بفاعلية أكثر بمقارنتها بتأثير الطريقة التقليدية .

اجراءات الدرسة :

اولا — المنهج المستخدم :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبى فى هذه الدراسة بالاستعانة بمجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

ثانيا ــ عينــة الدراســـة :

قامت الباحثة بأختيار عينة الدراسة من اللاعبين الملتحقين بمدرسة الناشئين « مينى باسكت » فى نادى الزمالك وتم إختيار ٢٢ لاعبا ممن لم تسبق له ممارسة لعبة كرة السلة وتراوحت أعمارهن من ٨ الى ١١ سنة وتراوحت لطـــوالهم ١٢٥ إلى ١٣٦ سم وأوزانهم من ٣٢ الى ٣٨ كيلو جــــــــرام •

متســاوى العــــدد :

المجموعة الأولى ضابطة طبقت عليها الطريقة التقليدية فى التعلم .

المجموعة الثانية تجريبية طبقت عليها طريقة الاستكشاف • مرفق رقـــم (٢) •

ولقد اختارت الباحثة عينتها من المرحلة السنية ٩ الى ١٢ ســـنة لعديد من الأسباب منها ان بداية تعلم مهارات كرة الســـلة تبـــدأ من الصف الرابع الابتدائى فى مصر مما يضمن عدم وجود خبرة فى هـــذه المهارات كما يتميز أطفال هذه المرحلة بسمات خاصــــة تجعلهم مؤهلين لممارسة الرياضة التخصصية تمهيدا لممارسة الرياضة اللاصفية والوصول فى النهاية الى رياضة المستويات العالية ، كما يبـــدؤن فى هـــذا السن بالاندماج فى الأعمال الجماعية وكذلك تزيد قدرتهم على التركيز والسعى الهادف لايجاد الحلول للواجبات الحركية ، وتزداد قدرتهم على التعلم المهارى بدون تدريب لفترة طويلة مع زيادة وعيهم لتعلم مهارات جديدة وتعد هذه المرحلة السنية من أفضل مراحل التعلم الحركى (١١ : ٢٢٨) (١٤ : ١٥٠) (٣ : ١١٠) •

ثالثا ــ ضبط متغيرات الدراســة :

استعانت الباحثة للعديد من الدراسات والمراجع لتحـــديد أهـــم

العناصر البدنية التي تتطلبها مهارة التمرير فى كرة السلة (٨) (١٩) والتى اشارت الى ان قدرة الذراعين والدقة والتوافق والسرعة من أهم هـذه العنـاصر • (مرفق رقم ٣) •

كما قامت الباحثة بتقسيم أفراد العينة (٢٢) الى مجموعتين كل مجموعة تشتمل على ١١ لاعب بطريقة عشوائيه وتحققت من تجـانس المجموعتين بأستخدام معامل الالتواء فى متغيرات اسن والطول والوزن وسرعة وتوافق التمرير وسرعة التمرير ودقة التمرير وفيما يلى جـدول يوضح تجـانس العينـة •

جدول (أ) المتوسط الحسابي والانحـراف المعيارى ومعـملات الالتواء لعينة الدراسة في كل من السن والطـول والوزن وسرعة ودقـة التمرير والسرعة والتوافق والقـدره

القياسـات	م	ع	وسيط	معامل الالتواء
السـن	١١ر٥٤	٢ر٤	١٠ر٣	١ر٥٥
الطـول	١٢٧ر٣	٧ر٢٤	١٣٠ر٤	ـ ١ر٢٨
الـوزن	٢٧ر٧	٦ر٩	٣٠ر٧	ـ ١ر٣
قدرة الذراعين	٢ر٧	١ر٦	٣ر٢	ـ ٩٤ر
توافق وسرعة	٨ر٤	ـ ٢ر	٨ر٣	١٥ر
سرعة التمرير	١٤ر٦	١ر٣	١٣ر٨	١ر٨٤
دقة التمرير	١٧ر٣	١ر٢	١٨ر٥	ـ ٣ر٠

يتضح من الجدول السابق ان معاملات الالتواء لم تتجاوز ٣ الى ـ ٣ ما يشير الى تجانس عينة الدراسة فى هذه القياسات •

رابعا ـ أسس بناء الوحدة التعليمية :

قامت الباحثة ببناء الوحدة التعليمية الخاصة بمهـارة التمرير فى كرة السلة بحيث تتمشى مع الخصائص السنية لعينة الدراسة وتتناسب

مع ميولهم واحتياجاتهم وفيما يلى الاسس التى اعتمدت عليها الباحثة أثناء تصميم تلك الوحدة :

(أ) تحديد الهـدف من الوحـدة •

(ب) تقسيم الهدف الى أهداف فرعية وفقا لتحليل العمل مرفـق رقـم (١) •

(جـ) وضع أسئلة تحقق اجابتها الاهداف الفرعية •

(د) التعزيز للأفـراد الذين يتوصلون الى اكتشـاف الاجابة (الاداء الصحيح) •

(هـ) تكرار الاداء وزيادة الدافعية للتعلم فى حـدود امكانيات كل طفـل •

(و) الانتقال من مهارة الى أخرى طبقا لنظـريات التعلم حيث يسهل التعلم اذا توافرت للمتعلم من اكتشاف العلاقات بنفسه

(ز) التغذية المرتدة الموزعة عـلى فترات لهـا أثرها فى تثبيت المـادة •

(ح) توفير عدد من الأنشطة حتى يتمكن المتعلم من تحقيق مبدأ التعـلم للاتقـان •

(ط) شمول وتنوع التدريبات من تمرينات عامة وخاصة وتدريب فردى وثنائى وجماعى والعاب صغيرة •

بعد تصميم وحدات التعلم بالاستكشاف مـرفق (   ) قامت الباحثة بعرضها على ٥ من الأساتذة تخصص كرة سلة وتكنولوجيا تعليم •

خامسا ــ التجـربة الاستطلاعية :

بعد التعديلات التى أشار اليهـا الخبراء قامت الباحثة بتجـربة

استطلاعية للتأكد من مناسبة الطريقة لعينة الدراسة وتفهم المدرب لأسلوب التعلم بالاستكشاف وذلك فى المدة من ٩٠/٦/٢٠ الى ٩٠/٦/٢٤ على عدد ٥ من تلاميذ المرحلة السنية ٩ : ١٤ سنة وكانت نتائج هذه الدراسة ما يلى :

١ ـ مناسبة الأسئلة لعينة الدراسة •

٢ ـ تفهم أفراد العينة وايجابيتهم •

٣ ـ مناسبة زمن الوحدة •

سادسا ـ تنفيذ التجربة :

(أ) القياس القبلى :

قيست الاختبارات الخاصة بضبط المتغيرات متضمنة اختبارات بدنية ومهارية لمجموعتى الدراسة فى المدة من ٩٠/٦/٣٠ الى ١٩٩٠/٧/٦

(ب) تنفيذ التجربة :

قامت الباحثة بأجراء التجربة فى الفترة من ٩٠/٧/١٦ الى ١٩٩٠/٨/١٦ •

حيث استمرت التجربة لمدة شهر بواقع وحدتين اسبوعيا زمن الوحدة ٤٥ دقيقة لكل من مجموعتى الدراسة متضمنة :

ـ الاحماء	٥ دقائق
ـ النشاط التعليمى	٢٠ دقيقة
ـ النشاط التطبيقى	١٥ دقيقة
ـ الختام	٥ دقائق

(جـ) القياس البعدى :

تم القياس البعدى فى الأسبوع الأخير من شهر اغسطس للمجموعتين الضابطة والتجريبية وتضمن اختبار سرعة ودقة التمرير

سادساً : عرض وتحليل النتـــائج :

استعانت الباحثة باختبار (ت) T.Test للتعرف على وجـــود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة على حدة والقياس البعدي لكل المجموعتين وفيما يلى عرض الجداول نتائج الدراسة •

جدول (٢) الاتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ودلالة الفروق بين القيـــاس القبلى والبعـــدى للمجموعة الضـــابطة فى دقـــة وســــــرعة التمــــرير

المهـــارة	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة "ت"
	س	ع	س	ع	
دقة التمرير	١٧ر٣	١ر٢	٢١ر–	٨ر٠	١ر٤ غير دال
سرعة التمرير	١٤ر٦	١ر٣	١٢ر–	١ر٢	٤ر٦ دال

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط القياسين القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة فى سرعة التمرير بينمـــا لا توجد فروق بالنسبة لدقة التمرير •

جدول (٣) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ودلالة الفروق بين القياس البعدى للمجموعة الضابطة والتجريبية فى مهـــارة التمــــرير

المهارة	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة "ت"
	س	ع	س	ع	
دقة التمرير	١٧ر٣	١ر٤	٢٢ر٣	٢ر٥	١٤ر٦ دال
سرعة التمرير	١٤ر٣	٢ر١	١٢ر٠٤	٥ر١	٥ر٤ دال

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية فى دقة وسرعة التمــــرير •

جدول (٤) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ودلالة الفروق
بين القياس البعدى للمجموعة الضابطة والتجريبية

المهارات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة «ت»
	س	ع	س	ع	
دقة التمرير	٢١ر-	٥ر٨	٣ر٢٧	٦ر٢	٥٢ر٢ دال
سرعة التمرير	٦ر١٣	٣ر١	٠٤ر١١	٥ر١	٣ر٤ دال

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط القياسين البعدى للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى دقة وسرعة التمرير ٠

مناقشة النتائج :

الهدف الرئيسى للبرامج الرياضية هو السعى لجعل المتعلم أحسن ادراكا وتعلما وتذكرا وتعميما ويوضح جدول (٢) ان هناك فروقا دالة احصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى للمجموعة الضابطة فى سرعة التمرير بينما لا توجد فروق فى دقة التمرير وقد يرجع الى السمات الخاصة لعينة الدراسة حيث يشير على تصنيف بأن الأطفال من سن ٩ : ١٢ تتميز حركاتهم بالقوة والسرعة ويمكنهم دمج الحركات الثنائية مثل التمرير والاستلام ويصبح نقل الحركة جيدا وخاصة استخدامهم للجذع (١١ : ٢٣٤) وترى الباحثة ان الطريقة التقليدية لم تؤثر تأثيرا ايجابيا فى تحسن مستوى دقة التمرير لأفراد العينة حيث تحتاج الدقة الى ادراك حسى حركى لمدى الحركة والقوة المبذولة واتجاهها وهو مالا يوفره المتعلم بالطرق التقليدية ويرى أمين فوزى وعبد العزيز سلام ان التمريرة الجيدة هى التى تتصف بالسرعة والدقة (١ : ٧١) ويعنى هنا بأن التعلم قد حدث ولكن بدون فعالية مما لا حقق الفرض الأول بصورة كاملة والذى افترض ٠

ويوضح جدول (٣) ان هنـــاك فروقا ذات دلالة احصـــائية بين القياسين القبلى والبعـــدى للمجمـــوعة التجريبية لصـــالح القيـــاس البعدى مما يشير الى فاعلية طريقة الاستكشاف فى تعلم مهارة التمرير لهذه العينة واستغلال الطريقة الاستكشافية لسمات المرحلة السنية من ٩ : ١٢ فى أحداث تعلم جيد يتأسس على حب الاستطلاع الذى يتميزون به (٢٠ : ٣) وقدرتهم على استيعاب الواجبات الحركية بصورة عامـــه واستجابتهم فى حالة تصحيح الاخطاء وقدرتهم على التصور الحـــركى وزيادة التوقع الحركى لديهم وخاصة للاجسام المتحركة كما تشير هذه النتيجة الى المزايا التى تكمن فى الطريقة الاستكشافية حيث تعتمد على اثارة دافعة المتعلم نحو الايجابية فى التعلم فضلا على عرض الواجبات بصورة متسلسلة تسهل التعليم والانتقال من واجب الى آخر كمـــا يتم فيها تحديد الاتجاه وزمن وقوة ومسار الحركة مما يجعل المتعلم يقـــوم باستدعاء جميع التعليمات التى اكتشف قواعدها بنفســـه اثنـــاء الاداء الطفلى للمهارة ويحققه قدر كبير من الفاعلية فى التعلم وهـــذا يحقـــق الفرض الثانى والذى على مساهمة الطـــرق الاستكشافية فى تحقيـــق الاهداف النفس حركية لمهارة التمرير فى كرة السلة .

وبالتحقق فى نتائج جدول (٤) والذى يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعديين ولصالح المجموعة ذلك التاكد من صـــحة الفـــرض الثالث والذى ينص بأن هنـــاك تأثيرا فعالا للطـــرق الاستكشافية اذا ما قورنت بالطرق التقليدية فى التعلم وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من عبد الجبار وبريز وتشارلز وسكوت وعباس أسعد وسوسا وذكية والذين أشارو جميعا الى تفوق الطرق الاستكشافية فى التعلم بمقارنة الطرق التقليدية وأوصوا باستخدامها فى المؤسسات التربية بأنواعها المختلفة .

الاستنتاجات :

من نتــائج الدراســة نستنتج ما يلى :

١ — ان التعلم بأسلوب الاستكشاف يناسب الأطفال .

٢ — التعلم بالاستكشاف يؤثر بصورة فعالة فى التعلم .

التوصـــيات :

توصى الباحثــة بمــا يــلى :

١ — الاهتمام بمرحلة الطفولة المتأخرة وجعلها أســاسا لرياضات البطـــولة .

٢ — اعداد المعلمين بصــورة تتناسب مع مجــريات العصر بحيث يتعرف على الأساليب الحديثة فى التعلم .

٣ — استخدام أسلوب الاستكشاف فى تعلم المهارات الحركية .

٤ — اجراء المزيد من الدراسات فى النشاط الرياضى للتعرف على فاعلية الطرق الاستكشافية فى المهارات المختلفة .

صحيفة التربية

السنة السادسة والأربعون | مارس ١٩٩٥ | العدد الثالث

تصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

****

● تصدر فى اربعة أعداد سنويا ــ الاشتراك السنوى ٤ جنيه •

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة •

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد	الصفحة

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠/١٩٩٥

مطبعة الأمانة

٣ ش جزيرة بدران - شبرا مصر ، ت : ٢٦٢٩٣٠٩٠

(٢) تطـــوير

التعليم وتحديات العصر

أهمية دور المعلم فى عملية التطوير

للأستاذ الدكتور/يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحـــرير

تناولنا فى العــدد السابق من « صحيفة التربية » (يناير ١٩٩٥) بعض تحــديات العصر الحــاضر ونحن فى ملتقى القــرنين العشرين والحادى والعشرين ، وأهمية تطوير التعليم لمجــابهة هــذه التحديات وملاحقة التغيرات المتسارعة فى حياة الشعوب ، حتى لا يتخلف مجتمعنا عن ركب التقــدم .

واذا كان التغير الاجتماعى يجب الا يترك للعشوائية أو الإرتجال، بل يجب أن يتم فى اتجاهات مقصــودة وبوعى كاف من أفراد المجتمع ومشاركتهم ، فان هذا يستلزم أن تقوم المدرسة بدورها فى هذه التوعية وأن يهدف التعليم والمعلمون فى جميع مراحل التعليم الى تكوين وتنمية شخصية الفرد المدرك لواقعه والقادر على التكيف مع هذا الواقع من جهة، وفى نفس الوقت يكون قادرا على تحسين وتطوير هذا الواقع بوعى كاف وادراك سليم الى ما هو أفضــل .

ومعنى ما سبق أن تكون المدرسة عامــلا نشيطا من عوامل التغير الاجتماعى المستنير فى العصر الحاضر وأن يكون المعلم هو العامل المؤثر فى تكوين الشخصية المستنيرة من تلاميذه ، القادرة على التفكير ببصيرة واعية فى اختيار اتجاهات هذا التغيير وأهدافه .

وسوف نتناول فى هذا المقال بعض الأفكار التى خطرت لنا فيما يجب أن يراعى فى تطوير برامج اعداد المعلم لتهيئته للقيام بهذا الجانب الهام ، دون التعرض لبقية الجوانب أو المهام الأخرى التى يعد للقيام بها وتحمل مسئولياتها فى تربية تلاميذه وخدمة مجتمعه •

أولا : تطوير بعض الجوانب العامة فى برامج اعداد المعلم :

ولنبدأ ببعض الجوانب العامة التى تحتاج الى مزيد من الاهتمام بها فى برامج اعداد المعلمين والتى نحاول ان نلخصها فيما يلى :

(أ) زيادة التدقيق فى شروط الإلتحاق بكليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين بحيث لا يختار لمهنة التعليم الا العناصر الصالحة من ذوى الشخصيات القيادية ذات الافق الفكرى الذى غير المتحجر والذى يتمسك بالقيم السلوكية التى يؤمن بها وغير ذلك من الصفات التى تجعل منه قيادة رشيدة لأبنائه من الطلاب وقدوة للمواطنين فى البيئة التى تخدمها المدرسة • ويلاحظ أن كليات التربية فى مصر كانت الى عهد ليس ببعيد تهتم باجراء اختبارات ومقابلات شخصية للطلاب الذين يتقدمون للالتحاق بها ونأمل أن يعود الاهتمام بهذه المقابلات الشخصية على المتقدمين الجدد وتطبيق بعض مقاييس الشخصية وغيرها من الاختيارات للتأكد من صلاحية الطلاب المتقدمين للاعداهم لمهنة التعليم واستبعاد غير الصالحين •

(ب) كذلك يجب الا يركز الاهتمام فى برامج كليات التربية على اعدد المعلم للتدريس واكتساب مهاراته فقط بل نحن فى أشد الحاجة الى زيادة الاهتمام فى هذه البرامج ببعض الجوانب المهنية الأخرى التى تتصل بوظيفة المدرسة فى المجتمع مثل دور المدرسة فى خدمة البيئة تلاميذها تعليميا وتوجيههم مهنيا وإرشادهم نفسيا وكذلك توثيق

الصلات بين الآباء والمعلمين وبين المدرسة والمجتمع وما فيه من مؤسسات وخدمات حكومية وغير حكومية •

(جـ) كما أننا نقترح الا تقتصر فترة الاعداد لمهنة التعليم على السنوات التي يقضيها الطلب في كلية التربية ، بل يجب ان يوضع نظام يضمن استمرار النمو المهني للمعلم ، كأن يوضع المعلم بعد تخرجه في معهد الاعداد وعند التحاقه بالعمل في المدرسه التي يعمل فيها ، فترة زمنية كافية يكون فيها تحت اشراف وتوجيه مكثف استكمالا لبرنامج الأعداد في كلية التربية أو المعهد الذي تخرج فية • ويمكن أن يشارك في هذا الاشراف المكثف الموجهون الفنيون للمواد الدراسية وناظر المدرسة التي يعمل بها والمدرس الأول للمادة الدراسية كموجه مقيم في المدرسة • كما يجب أن تتاح لجميع المعلمين الفرص الكافية لحضور دورات تدريبية أثناء الخدمة لعدد من الأسابيع يتفرغ خلالها المعلم كل الوقت أو بعض الوقت كل بضع سنين لضمان نموه المهني المستمر في ضوء التغيرات الحادثة في المجتمع والتقدم العلمي السريع في هذا العصر •

(د) أن تقوم نقابة المهن التعليمية باعتبارها المنظمة التي تهتم مع غيرها بحسن أداء الأعضاء المنتمين الى مهنة التعليم ، تقوم هذه النقابة بالاشتراك مع الإدارة التعليمية المختصة بتحديد المستويات المطلوبة من المعلم في ممارسة المهنة وأن تتاح للمعلم استقلالية أكثر مما هو متاح حاليا في المسائل التربوية والمهنية والاجتماعية يصاحبها زيادة في المسئولية التي تلقى على عاتق المعلم في هذه الجوانب •

(هـ) الاهتمام في برامج اعداد المعلم ومن خلال ممارسته لمهنة التعليم باكتسابه لمهارات التعليم الذاتي المستمر وتكوين العقلية البحثية التي تتطلب الرغبة في تجريب أفكار تجديدية مؤسسة على نظريات علمية سليمة وذلك كي يستطيع متابعة التقدم في العلوم المتصلة بمهنته ومتابعة

نتائج البحوث فى هذه المجالات ويتعرف على كيفية تطبيق هـذه النتائج فى ممارسة مهنة التعليم •

ان مثل هذا الاهتمام سوف يجعل من المعلم أداة فعالة فى تحسين الأداء التعليمى ويزيد من قدرته على تطوير أساليبه وتقويم نمو تلاميذه وتقويم عمله كما أن ذلك سوف يرتفع بدون شـك بمكانة مهنـة التعليم بصفة عامة الى المكانة الرفيعة التى تستحقها فى نظر المجتمع •

ثانيا : تطور أهداف وأساليب الاشراف الفنى والتوجيـه الفنى للمعلمين أثنـاء الخـدمة :

من الملاحظ أن بعض المهن الرفيعة كالطب والهندسة والقضاء تتزايد مهارات أربابها كلما طالت المدة التى يمارسون فيهـا الخدمة • ومهنـة التعليم لاشك أنها من المهن الرفيعة بل هى الأساس الذى تبنى عليـه سلامة جميع المهن الأخـرى ، ومع ذلك فالملاحظ أحيـانا أن الكثير من المعلمين يكونون عند بدء ممارستهم للمهنة أى عقب تخرجهم فى معهـد الاعداد مبـاشرة مشبعين بالمعلومات والقيم التربوية ومتلهفين لتطبيقها فى ميدان عملهم غير أنهم كثيرا ما يصدمون بعقبات لا قبل لهم بمعالجتها أو التغلب عليها وتدريجيا نجد انهم يتناسون ما سـبق أن درسـوه من نظريات تربوية وأساليب تطبيقها ويلجأون الى ممارسات تقليدية وقديمة وخاطئة فمثلا يهتم الواحد منهم بتلقين المعلومات لتلاميذه ويطلب منهم حفظ الحقائق الواردة فى الكتاب المدرسى المقرر أو يهمل مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه ويلجأ الى الامتحانات التقليدية لتقويم نمو تلاميذه وهو يعلم أنها تركز على قياس التحصيل المعرفى دون الاهتمام بقياس مدى النمو فى تحقيق الأهداف الحقيقية للتعليم فى المرحـلة الدراسية التى يعلم فيها أو الاهتمام بأهداف المـادة الدراسية التى يعلمها وما يرتبط بمثل ذلك من اكتساب للقيم والمهارات العقلية أو السلوكية المستهدفة من تدريس هـذه المـادة •

انه ينسى كل ذلك وبعد سنوات قد تطول نجد أنه قد تجمد فى عمله ومهنته خاصة وأن صلته باساتذته السابقين فى معهد الاعداد الذى تخرج فيه ، وصلته بالاطلاع على ما يستجد باستمرار فى العلوم التى درسها تكاد أن تكون قد انقطعت • كما أن الموجه الفنى الذى يشرف على نموه ، كثيرا ما يكون مرهقا فى عمله بسبب كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم فيلجأ فى تقدير عمل هذا المعلم الى أسس غير سليمة مثل الأقدمية فى التدريس أو نتائج الامتحانات التقليدية أو الى اعتبارات أخرى ليست ذات صلة بنمو هذا المعلم مهنيا ونمو معلوماته ومهاراته التى يكون قد اكتسبها فى فترة اعداده بكلية التربية ان الكثيرين من الموجهين لا يهتمون بالنمو المهنى للمعلم بقدر اهتمامهم بمسائل شكلية مثل مدى ما أنجزه المعلم من تدريس المقرر الدراسى أو نتائج الامتحانات الخ ••• وقد يحتاج هذا المعلم الى أن يشترك هو وبعض زملائه فى المدرسة لتجريب بعض الأفكار وادخال بعض التجديدات التى تزيد من فاعلية أداء المعلم فى تحقيق الأهداف التربوية من تدريس المادة الدراسية وذلك تحت الظروف القائمة التى يتم التعليم فيها فى المدرسة، وباشراف الموجه الفنى أو ناظر المدرسة ومشاركة المدرس الأول •

كل ذلك يستدعى منا اعادة النظر فى وظيفة التوجيه للفنى فى التعليم من حيث أهدافه ووسائله • ولعلنا نفرد الى معالجة هذا الموضوع مقالا فى عدد قام باذن الله •

ثالثا : دور معاهد اعداد المعلمين فى الحملة القومية لمحو الأمية •

وأخيرا وليس آخرا نرجو أن نوجه النظر الى ما أسفر عنه المنتدى العالمى الكبير الذى عقد فى عام ١٩٨٩ بمدينة جومتين فى دولة تايلاند

تحت شعار « التعليم للجميع »(*) وقد شاركت مصر فى هذا المؤتمر بوفد كبير برئاسة السيد وزير التعليم ووافقت على الوثيقة الدولية التى صدرت عن هذا المؤتمر • وقد ناقش المؤتمر التحديات التى تواجه التعليم فى العصر الحاضر ونحن على مشارف القرن الحادى والعشرين •

وقد برز فى هذا المؤتمر أن محو الأمية من أخطر التحديات التى تواجه الكثير من الدول ومنها بطبيعة الحال مصر التى تبلغ نسبة الأمية فيها ما يقرب من ٥٠٪ من السكان فوق سن العاشرة أى ما يتراوح بين ٢٠ — ٢٥ مليون مواطن ومواطنة يجب العمل على محو أميتهم القرائية والثقافية والتعلمية والاجتماعية والدينية الخ •••

واذا كانت مسئولية محو الأمية لهذا العدد الكبير من السكان يجب أن تكون مسئولية قومية تشارك فيها جميع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية فى جميع أنحاء البلاد ، الا أن « المدرسة » بصفة عامة تعتبر المؤسسة الاجتماعية الأولى التى يجب أن تشارك بنصيب وافر فى هذه الحملة سواء بطريق مباشر أو غير مباشر وأن يشارك جميع معلميها بقدر الامكان فى البرامج التى تخطط لهذا المشروع وتحقيق المبادىء التى وردت فى وثيقة « التعليم للجميع » التى أشرنا اليها •

لذلك يجب أن تحتوى برامج اعداد المعلمين فى كليات التربية وغيرها من معاهد اعداد المعلمين للفترة القادمة على مساحة كافية لتهيئة المعلمين الجدد الذى يتخرجون فى هذه الكليات والمعاهد لشرح البرنامج الوطنى الذى يوضع لتنفيذ ميثاق « جومتين » « التعليم للجميع » وشرح دور المدارس والمعلمين فى هذا المشروع ، والمهارات اللازمة للمعلمين

(*) راجع مقال الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب عدد اكتوبر ١٩٩٢ من الصحيفة وعدد يناير ١٩٩٣ من الصحيفة أيضاً •

لتنفيذ برامج محو الأمية حتى لا نكتفي بمجرد رفع الشعارات دون الاعداد المحكم للتنفيذ العملي لتحقيق هذه الشعارات •

هذا بالاضافة الى قيام كليات التربيـــة ومعاهد اعــداد المعلمين الأخرى بالمساهمة في اعداد دورات تدريبيـــة للمعلمين الذين يشاركون في برامج محو الأمية الكتابية والثقافية على أسس علمية سليمة •

عزيزي القارىء

اختتم هذه الملاحظات السريعة بالتأكيد على أن مهمة التغيير الاجتماعي واتجاهات هذا التغيير يجب أن يشارك فيهـا أفراد الشعب بوعي منهم في أهمية وضرورة هذا التغيير وأهدافه واتجـاهاته وليس بالسلبية أو انتظار صدور الأوامر •

ونســـأل الله أن تكون الفترة القادمة عصر ازدهار وصـــحوة لمصر وللشعب المصري •

والله ولي التوفيـــق

دكتور/ يوسف صلاح الدين قطب

بعض المهارات اللازمة للمعلم عند التخطيط للتدريس

للأستاذ الدكتور/محمــد السيد حسونة
مــدير التحــرير

تشهد الساحة التربوية فى الآونة الأخيرة جهودا كثيرة من أجــل تطوير التعليم باعتباره ادارة التنمية البشرية التى تعــد بدورها أداة التنمية الشاملة اقصاديا وسياسيا واجتماعية وثقافيا • ونظرا لأهميــة دور المعلم فى نجاح العملية التعليمية وفاعليتها •

يهدف هذا المقال الى مساعدة المعلمين الممارسين فى ميدان التعليم على ربط النظرية بالتطبيق والفكر بالعمل باعتبار المعــلم صــانع قرار عليه دائما ان يتخذ قرارات فيما يتعلق بكــافة جوانب العملية التعليمية سواء فى التخطيط للتدريس أو فى عمليات التنفيذ أو عمليات التقويم • ويتطلب انجاز كل عملية منها أن يجيد المعلم القيام بمهارات معينة تساعد على نجاح العملية التعليمية •

ومن استقراء الأدبيات التربوية يتلاحظ أن معظم الكتابات فى هذا المجال لا تجمع المهارات فى كتاب واحد انما يركز كل منها على مهــارة معينة أو عدد محدود من المهارات •

ويستند هذا المقال الى ثلاث عمليات رئيسية لعملية التدريس ينبغى على المعلم أن يتسلح بقدر كاف من المعرفة بها وهذه العمليات الرئيسية هى التخطيط والتنفيذ والتقويم نتناولها على النحو التالى :

أولا : مهارات يجب توافرها لدى المعلم عند التخطيط للتدريس :

١ — الالمــام بالأهداف التعليمية ومصادرها :

لعل من أولى المهارات الواجب توافرها لدى المعلم عنــد التخطيط للتدريس الالمــام بالأهــداف التعليمية والتدريب على صــيغتها وذلك بالرجوع الى بعض المصادر التى يمكنه الرجوع اليها والاستفادة منهــا كالمنهج أو المقرر الدراسى الذى تضعه الوزارة والذى يعبر عن الفلسفة التربوية التى تتبناها ومن ثم يعتبر مصدرا جيــدا لاشتقاق الأهــداف التعليمية •

ويمكن للمعلم أيضا الرجوع الى المواد التعليمية المنشورة والمتنوعة مثل الكتب الدراسية وكراسات المعامل والورش والأفــلام والشرائح وغيرها وجميعها يمكن أن تكون مصدرا يستقى منه المعلم أهدافه التعليمية الا أنه يجب أن يكون على وعى دائم بالتفاوت الشديد فيمــا بينها من حيث وضوح الصياغة ودقتها أو غموضها ، وقد تخلو احيــانا من أيــة أهداف محددة الأمر الذى يتطلب الفحص الجديد لها •

ويمكن للمعلم أيضا الرجوع الى المجــلات العلمية المتخصصة فى المواد الدراسية والمجلات التربوية والعلمية التى تحتوى على مقــالات وبحوث لمتخصصين تساعد على تعميق الفكر والافادة من نتائج التجارب وجميعها تساعد فى اختيار الأهداف التعليمية والتدريب عليها •

وتعاون المعلم مع الزملاء فى التخصص والعمل معهم كفريق من الأمور التى تفيد كثيرا فى الالمــام بالأهداف التعليمية والتدريب عليها •

ومن الجدير بالذكر أخى المعلم ان نحيطك علما بخصائص الأهداف التعليمية الجيدة والتى تفيدك وتفيد تلاميذك حيث أن الأهداف التعليمية المفيدة يلزم أن تتوافر فيها مجموعة من المواصفات نشير اليها باختصار فيمــا يلى :

١ ـ الأهداف التعليمية الجيدة تركز على سلوك التلميذ لا على سلوك المعلم .

٢ ـ الأهداف التعليمية الجيدة تصف نواتج التعليم التى نرغب تحقيقها لدى التلاميذ .

٣ ـ يجب أن تكون الأهداف التعليمية واضحة ومحددة فى المقصود منها والألفاظ المستخدمة فى صياغتها بحيث لا تفهم بأكثر من معنى .

٤ ـ يجب أن تكون الأهداف التعليمية قابلة للملاحظة والقياس بعيدة عن الافعال المبهمة التى لا يمكن ملاحظتها أو قياسها .

بعد الإلمام بالأهداف التعليمية ومصادرها وبعد التعرف على خصائص الأهداف الجيدة يجدر بك أن تتعرف على خطوات كتابة الاهداف التعليمية وصياغتها وهذه الخطوات تفيدك فى وضع أهداف المقرر الدراسى بأكمله وفى وضع أهداف وحدة من المقرر أو درس واحد على السواء وتتمثل هذه الأهداف فيما يلى :

١ ـ وصف محتوى المادة الدراسية .

٢ ـ تحديد الأهداف العامة للمادة الدراسية .

٣ ـ تقسيم الأهداف العامة الى أهداف اجرائية محددة .

٤ ـ مراجعة الأهداف الأجرائية المحددة والتأكد من وضوحها ودقة صياغتها وملاءمتها للملاحظة والقياس وامكانية تحقيقها لدى التلاميذ ومن ثم تؤدى الى نجاح العملية التعليمية .

٣ ـ تحليل المحتوى وتنظيم التتابع :

تعد عملية تحليل المحتوى من المهارات المتخصصة التى لا يتقنها الا الخبراء المتخصصون فى أساليب التعليم والتدريب أو قبلة من المهتمين بتصميم برامج التعليم الا أنه باستطاعة المعلم اكتساب هذه المهارة بحيث

يمكنه استخدامها بفاعلية فى تطوير أساليب التدريس وفى نجاح العملية التعليمية ٠

وتهدف عملية تحليل المحتوى الى تحديد المهارات الرئيسية والفرعية والمتدرجة التى يحتاج التلميذ الى تعلمها ولكى يتحقق الهدف التعليمى الذى سبق تحديده ولا تتوقف عملية التحليل على مجرد تجزئة المحتوى أو مكوناته بل تتعدى ذلك الى تصنيف مكونات المحتوى وتتابعها بصورة يسهل تعلمها ٠

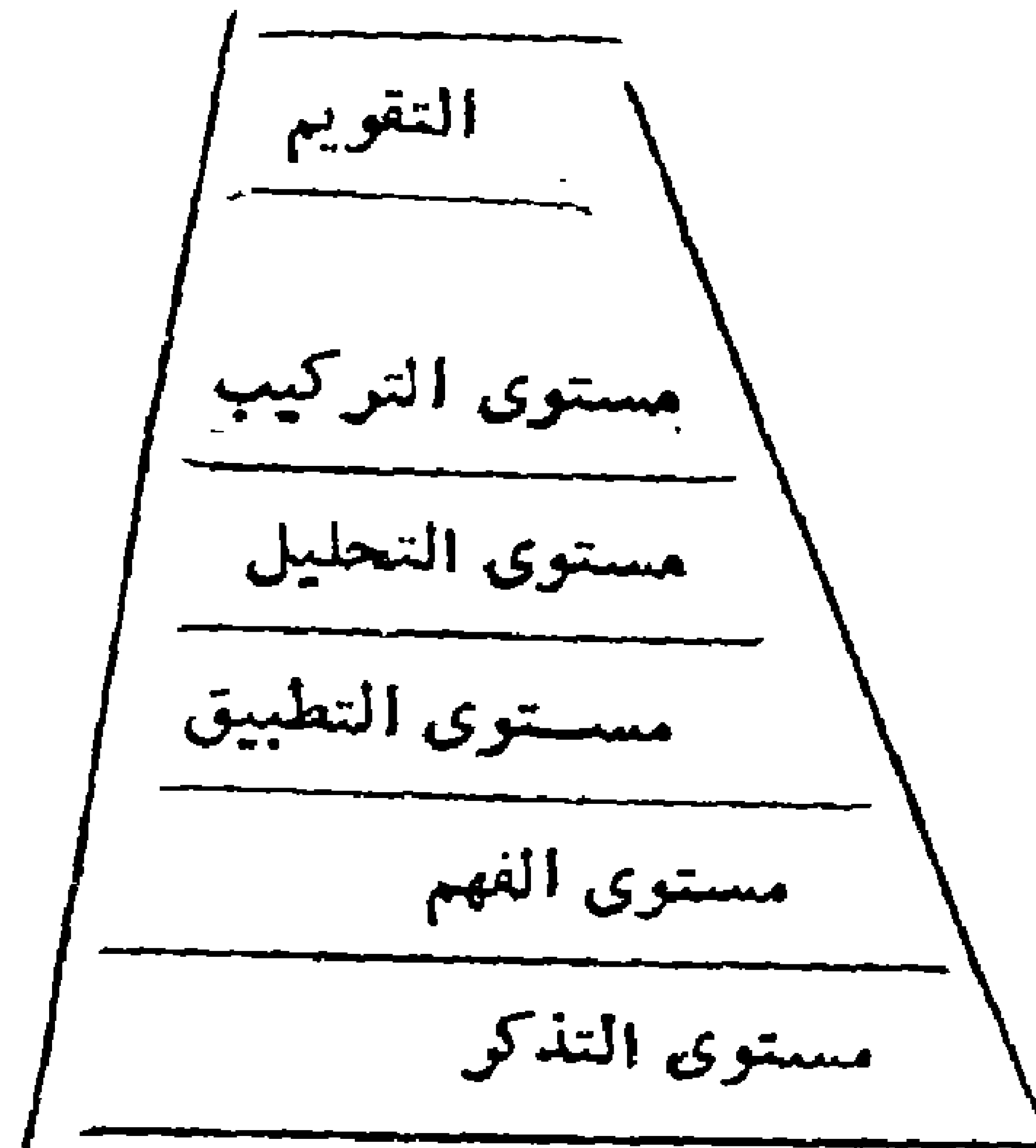
ونقطة البدء فى عملية تحليل المحتوى هى الهدف الذى يلزم تحقيقه وكلما كان الهدف جيد الصياغة كما سبق أن أوضحنا كلما سهلت مهمة المحلل لأن الهدف الواضح ذا الصياغة الجيدة المحددة يساعد على تحديد العناصر الجزئية الأصغر والتى تتفرع منه والتى ينبغى أن يتعلمها التلميذ فاذا أردنا أن نحلل المحتوى معرفيا نجد أن هذا النوع من التحليل يخضع لما يعرف بالتحليل الهرمى الذى يتطلب دراية كبيرة بالمحتوى بحيث يمكن تحليله الى مكوناته الفرعية يبدأ من القاعدة بأبسط عناصر المهارة وصولا الى الهدف ٠

فاذا أردنا ان نجعل التلاميذ يتعرفون على الأسماء والأفعال فى فقرة معينة يلزم أن يتعرفوا على الأسماء والافعال فى جمل أولا وتعرفهم على الأسماء والأفعال فى جمل يلزم أن يميزوا الاسماء عن غيرها من الكلمات فى الجمل وهذه بدورها تتطلب التعرف على الجمل ثم التعرف على الكلمات والتعرف على الكلمات يتطلب التعرف على الحروف ٠

وهناك تصنيفات كثيرة للبنية المعرفية ومنها على سبيل المثال تصنيف بنيامين بلوم (١٩٥٦) فنجده يصنف الأهداف المعرفية الى ست مستويات متدرجة من أدناها الى أكثرها تعقيدا وهى :

- مستوى المعلومات عند حد التذكر •
- مستوى الفهـم •
- مستوى التطبيـق •
- مستوى التحليـل •
- مستوى التركيـب •
- مستوى التقـويم •

ويمكن تنظيمها فى شكل هرمى كما فى الشكل التالى :



فاذا كان الهدف المعرفى من مستوى التحليل مثلا ولكى يتحقق هذا الهدف يتطلب ذلك تذكر المعلومات ثم فهم الحقائق ثم تطبيقها قبل تحليلها وهكذا يلزم تحديد المهارات الفرعية الضرورية لتحقيق الهدف •

أما تحليل المهارات الحركية فتتكون أساسا من سلسلة من الخطوات أو المهارات الفرعية التى ينبغى أداؤها فى تتابع معين حتى يتحقق الهدف فاذا أردنا أن نعلم التلميذ كيفية اجراء مكالمة تليفونية مع زميـل له فى مدينة أخرى مثلا يلزم معرفة كود المدينـة ثم رقم تليفون الشخص ثم رفع السماعة ثم ادارة القرص برقم الشخص ثم الاستماع الى رنين التليفون ثم اجراء المحادثة مع الشخص المطلوب وكلها خطوات متتابعة يلزم التدريب عليها •

وقد تكون بعض المهارات بسيطة جدا أو تتطلب خبرة وتدريبا على المعلم ان يدركها تماما بحيث يمكنه تحديد القدر اللازم لها من التدريب.

وعموما يمكن القول أنه لا توجد طريقة مثالية لعلمية تحليل المحتوى فالتعليم عملية معقدة ودراسة السلوك الانسانى لم تكتمل بعد الا أن الإعتماد على التخطيط الجيد يزيد من ثقة المعلم فى نفسه وفى فاعليته فى عملية التدريس ولابد للمعلم الجيد من التخطيط والتجريب والاستفادة من التغذية المرتجعة فى التطبيق .

٣ — تحليل خصائص المتعلم :

يتوقف نجاح العملية التعليمية التعليمية الى حد كبير على مدى ملاءمة المادة الدراسية وطريقة التدريس لخصائص التلاميذ ومستوى نموهم فالتعرف على الخصائص العامة للتلاميذ والانماط السلوكية وخصائص تفكيرهم فى كل مرحلة عمرية من الأمور الجوهرية التى تؤثر فى العملية التعليمية.

ويرى « بياجيه » ان النمو العقلى للطفل يمر بأربع مراحل أساسية هى :

— المرحلة الحس — حركية : ويؤكد علماء النفس على اهميتها فى النمو العقلى للطفل فيما بعد وتمتد هذه المرحلة من الميلاد حتى سن السنة والنصف وتتميز حركات الطفل فيها بالعشوائية دون تفكير ووجود الاشياء بالنسبة للطفل فى هذه المرحلة مرهون بادراكه لها .

— مرحلة التفكير الرمزى وتبدأ فى النصف الثانى من السنة الثانية من عمر الطفل وتستمر حتى سن السابعة تقريبا حيث يبدأ الطفل تعلم اللغة والتمثيل الرمزى للاشياء .

وتتكون لديه الأفكار البسيطة والصور الذهنية ويتحول تفكير الطفل تدريجيا من صورته الحركية الى صورة التفكير الرمزى حيث

يستطيع أن يدرك مجموعة من الأحداث المنفصلة في صورة اجمالية واحدة وأهم ما يميز الطفل في هذه المرحلة التركيز والتركز حول الذات .

ـ مرحلة العمليات العيانية : وتمتد من السابعة حتى سن الحادية عشرة تقريبا ويبدأ الطفل في هذه المرحلة يفكر تفكيرا شبيها بتفكير الراشد عن طريق التفاعل الاجتماعى مع الآخرين ويبدأ فى التحرير من التمركز حول الذات ويدرك العالم بشكل اقرب إلى منطق الراشد الا أن تفكير الطفل فى هذه المرحلة يختلف عن تفكير الراشد فهو أولا تفكير عيانى أى محسوس وغير مجرد وتتجه عمليات التفكير نحو الاشياء المحسوسة الموجودة فى الواقع المباشر ويحتاج الى فترة زمنية طويلة لكى يفهم الصفات التى يمكن تجريدها .

ـ مرحلة العمليات الشكلية أو الذكاء المجرد : وتمتد فيما بين الحادية عشرة والخامسة عشرة من العمر وفيها يدخل الطفل مرحلة المراهقة وتنمو قدرته على التفكير المجرد ويصل الى مستوى تفكير الراشد ، وفى هذه المرحلة تحدث تغيرات جوهرية لدى الطفل نتيجة لتراكم المعلومات التى تجمعت لديه فى المرحلة السابقة ويتميز تفكير المراهق بظهور خاصية هامة هى عدم الارتباط بالواقع والاهتمام بالمشكلات النظرية ونقد الواقع وينتقل من كائن بيولوجى فحسب الى راشد يواجه العالم ويتفاعل معه ويفكر فى مشكلاته .

وينبغى على المعلم ان يضع فى حسبانه تلك الخصائص عند اعداده للمواد التعليمية والأهداف التعليمية وتحضير الدروس لما لها من نمو التلاميذ . فالوصف الجيد لخصائص التلاميذ يفيد المعلم فى تحديد سرعة التعلم ومدته والوسيلة التعليمية المستخدمة وفى الحكم على العملية التعليمية وتقويمها .

٤ ــ مهارة التخطيط للدرس :

يعتبر تخطيط الدرس أيضا من المهارات الأساسية الواجب توافرها

لدى المعلم ودون الدخول فى جدل حول اهميـــة التخطيط للدرس يمكن القول أن الخطة الجيدة تحمى العملية التعليمية من التصرفات العشوائية التى تيسر له العملية التعليمية بحيث يمكنه تحقيق الاهداف المقصودة من عمـــله بنجـــاح •

ويجدر بنا ان نشير الى أن المعلم يقوم بنوعين من التخطيط للتعليم تخطيط يتناول المقرر الدراسى السنوى (طويل المدى) ، وتخطيط يغطى النشاط التعليمى فى درس واحد أو وحدة تعليمية (قصير المدى) وكلا النوعين لازم لعمل المعلم • فالتخطيط للمقرر الدراسى بأكمله يعطيـــه رؤية شاملة لسير العملية التعليمية فى ضوء الأهداف العـــامة للمقـــرر الدراسى وبدون هذه الرؤية الشاملة تفيد الدروس اليـــومية وحـــدتها العضوية وتصبح كالجزر المنعزلة يصعب معها تحقيق الأهداف العامة •

ويجب أن ننوه هنا بأن المقصود بالخطة الشاملة للمقرر أن تتضمن الخطوط العريضة لسير المقرر بحيث تساعد على تحقيق الأهداف • لذا ينبغى أن تتضمن الخطة السنوية العناصر الهامة التالية :

١ ـــ الأهداف العامة للمقرر الدراسى التى يسعى المعلم الى تحقيقها بأسلوب مرتب ومتتابع دون اغراق فى التفاصيل •

٢ ـــ تحديد محتوى المـــادة الدراسية التى تحقق كل هـــدف من الأهداف العامة السابق الاشارة اليها •

٣ ـــ وضع جـــدول زمنى لتدريس الوحـــدات مع تحـــديد الوقت المخصص لتدريس كل وحدة طبقا لخصائص نمو المتعلم السابق ذكرها •

٤ ـــ تحديد مصادر التعليم سواء تلك التى يستند اليها المعلم أو تلك التى يرجع اليها التلاميـــذ من كتب ومراجع ووســـائل تعليميـــة أو أنشـــطة أخـــرى •

٥ — تحديد أساليب التدريس التى سوف يتبعها المعلم من محاضرة أو مناقشة أو أسلوب التعلم الذاتى وكذا أساليب التقويم •

وبعد هذا العرض الموجز لعناصر الخطة السنوية للمقرر الدراسى ننتقل الى نقطة هامة وهى اعداد خطة الدرس •

تعتبر خطة الدرس بمثابة ملخص للمحتوى والأنشطة التى يعدها المعلم لتحقيق أهداف الدرس وتؤدى خطة الدرس وظائف هامة وأساسية للمعلم حيث انها تساعد المعلم على تنظيم افكاره ، وتساعده على تحقيق الأهداف بشكل أفضل كما أنها تعد بمثابة سجل للنشاط التعليمى والمتعلم يمكن الرجوع اليه أثناء سير الدرس لتلافى أى خلل أو سهو •

وتعتبر خطة الدرس أيضا وسيلة الموجه الفنى فى متابعة الدرس وتقويمه وفى متابعة تنفيذ المقرر الدراسى السنوى •

ومما هو جدير بالذكر أنه ليس هناك شكل محدد لكتابة خطة الدرس فبعض المعلمين يفضلون كتابة الخطة بالتفصيل بينما يفضل البعض الآخر كتابة الدرس باختصار الا أن الكثير من الأدبيات التربوية تجمع على أن المكونات الأساسية للخطة الجيدة تتمثل فيما يلى :

١ — الأهداف التعليمية : وتعتبر من أهم مكونات خطة الدرس فبواسطتها يحدد المعلم ما يتعين على التلاميذ عمله فى نهاية الدرس وفى ضوئها تقترح الأنشطة الملائمة والتعلم والتى تتناسب مع خصائص التلاميذ •

٢ — المحتوى : ويتوقف على الأهداف التعليمية والأنشطة • وليس هناك شكل موحد ومحدد لكتابة المحتوى فالبعض يكتبه تفصيلا والبعض يكتبه بايجاز والمهم أن يسجل المعلم ما هو ضرورى لتحقيق الأهداف وتنفيذها •

٣ — الأنشطة التعليمية : من المكونات الأساسية لخطة الدرس

وتختلف من درس لآخر والمهم ان توفر فرصا متعـددة لتفاعل التلاميذ ومشاركتهم والمعلم الناجح هو الذى يختار الأنشطة المتنوعة التى تثير انتباه التلاميذ وتحقق مشاركتهم بايجابية فى الدرس .

٤ ـ استراتيجية الدرس : وتتمثل فى كيفية سير الدرس وتوجيه نشاط التعليم ويفضل أن تشتمل على تمهيد يثير انتباه التلاميذ وتحـديد تتابع الأنشطة والزمن ونوع التفاعل وطرق وأساليب تقويم المعلومات .

٥ ـ المواد والوسائل التعليمية التى سوف يستخدمها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف .

٦ ـ التقويم للتأكـد من تحقيق الأهـداف التعليمية مع اختيـار الأساليب المناسبة للمواقف المختلفة والتأكيد من سلامة طرق التدريس ونقاط الضعف والقوة فى النشاط .

٧ ـ الواجبات (التعيينات) . يجب أن تشتمل خطة الدرس على الواجبات أو التعيينات التى يكلف التلاميذ بادائها خارج الفصل ويجب أن تكون فى مستوى التلاميذ وحسب قدراتهم .

وفى ختام هذا المقال ينبغى أن نؤكـد على أن التخطيط للتدريس من العمليات الرئيسية التى يتوقف عليها نجاح المعلم ومن ثم نجـاح العملية التعليمية . وأن هذا التخطيط يقتضى توافر مهارات متعـددة لدى المعلم كالالمـام بالأهـداف التعليمية ومصادرها ، والقـدرة على تحليل المحتوى الذى يقوم بتدريسه فى تنظيم وتتابع ، وتحليل خصائص التلاميذ وفقا لمراحلهم العمرية ، ومهارة التخطيط للدرس وكيفية اعداد خطة الدرس وفى مقال لاحق سوف نتنـاول المهارات الواجب توافرها لدى المعلم عند تنفيذه للدرس فى حجرة الدراسة .

وأملنا كبير فى أن يتحقق من ورائها النفع المرجو .

وبالله التوفيـق ...

التعليم وتحديات القرن الواحد والعشرين

نظرة مستقبلية

للأستاذ الدكتور صلاح الدين جوهر
الأستاذ بجامعة الأزهر

لأن أحد هوايات البشر أن الأجيال الجديدة تهوى ذكر الأجيال القديمة وتعدد حسناتها وسلبياتها وتنتقد أفكارها وعاداتها وأساليب حياتها ، وحيث أننا جيل قديم من منظور أبناء القرن الواحد والعشرين ، ترى ماذا يمكن أن تقول عنا أجيال القرن الواحد والعشرين ؟ بماذا سوف يصفوننا ؟ وكيف يصنفوننا ؟

حقيقة الآن أن مثل هذه التساؤلات لا تخلو من الطرافة وان كانت الاجابة عنها ليست بالأمر السهل لأنها تتطلب قدرا كبيرا من الموضوعية والقدرة على مصارحة الذات ، من جانبنا نحن أبناء الجيل القديم . وعندما نقترب من الاجابة عن هذه التساؤلات ، بدون أدنى انفعال ، فاننا نستطيع أن نتصور أن أجيال القرن الواحد والعشرين سوف تقول عنا :

١ — سوف يقولون أننا جيل الحياة بلا أهداف واضحة محددة

٢ — وسوف يقولون عنا أننا جيل أجاد مواجهة مشكلاته بعلاج الأعراض دون الأسباب .

٣ — وسوف يقولون عنا أننا جيل أهمل دراسة ماضيه واستنباط ما فيه من دروس ، ومن ثم أخفق فى ربط حاضره بهذا الماضى .

٤ — وسوف يقولون عنا أننا جيل أخفق فى التعرف على تفاصيل حاضره ولم يشغل نفسه كثيرا بالتفكير فى مستقبله .

٥ ـــ وسوف يقولون عنا أننا جيل تعود أن يبرىء نفسه من دَنَ خطأ أو فشل وأن ينسبهما الى عجز الموارد وقصور الامكانات وســوء الظروف هذه ، في نظرنا ، بعض ما نعتقد أن أجيال القرن الواحــد والعشرين سوف تذكرنا به نحن جيل القرن العشرين ، فاذا قالوه فسوف يكونون على حق •

بعد هذا التقديم فاننا نود أن نرسى بعض الركائز التى يرتكز عليها عالمنا المعاصر قبل أن نطرق باب القرن الواحد والعشرين • وفى هــذا الصدد يمكننا القول :

أولا : أن العالم من حولنا ، والذى نحن جزء منه ، عالم متغير فى كل شىء ، فى قيمه وتوجهاته ، فى تنظيماته وعلاقاته ، فى أدواتــه وسياساته ، فى أهدافه وتطلعاته •

ثانيا : أن التغير الحادث فى أى جانب من جوانب الحياة سرعان ما يمتد أثره ويسمع صداه فى سائر جوانب الحياة ، وان كان بسرعات متفــاوته •

ثالثا : وعلى صعيد التعليم فان التعليم بوصــفه أحد قطــاعات النشاط الفاعلة فى المجتمعات فان بامكانه أن يقود التغيير ويوجه عملياته لو أنه توفرت له ادارة جيدة من نوع جديد •

رابعا : وأن الصراع بين القديم والجديد صراع أزلى أبدى ، وينطبق هذا بطبيعة الحال على حقل التعليم وقد يكون سببا فاعلا لأزمة التعليم فى وطننا •

خامسا : وأنه اذا كنــا جادين حقيقة فى معالجة أزمة التعليم فى وطننا فانه يتعين علينا أن نسند ادارة مرفق التعليم الى ادارة تجيــد التعامل مع أسباب هذا الصراع •

وعندما ننتقل خطوة أخرى نحو الهدف من هذه الدراسة فاننا نجد تحديات كبيرة تواجه حاضر ومستقبل التعليم فى وطننا العربى • ويمكن ايجاز أهم هذه التحديات فيما يلى :

١ — يتزايد الطلب على التعليم بشكل وحجم لم يسبق له مثيل من قبـل •

٢ — تزايد المطالبة بالمشاركة الجماهيرية فى توجيه دفة التعليم •

٣ — تزايد المطالبة بضرورة ربط التعليم بجهود التنمية القومية •

٤ — يتزايد الايمان بأن التعليم يمكنه أن يحقق الرفاهية والقوة للمجتمع •

٥ — يتزايد الاحساس العام بقصور التعليم عن تحقيق الأمانى والتطلعات القومية •

ويضاف الى قائمـة التحديات المعاصرة قائمة أخرى من التحديات ترتبط بالمستقبل ، أى بالقرن الواحد والعشرين وبالنظام العالمى الجديد

لقد كثرت التكهنات وتنوعت بشأن مستقبل العالم فى القرن الواحد والعشرين ، وكلها تتضمن قدرا من صدق الاحساس وسلامة التصور •

وسوف نذكر فيما يلى بعضا مما قيل فى شأن عالم القرن الواحد والعشرين :

أولا : يقال أن عالم القرن الواحد والعشرين سوف يشهد تنافسا قاتلا بين الدول على امتلاك زمام التكنولوجيا • ويتنبأ البعض بأن سلاح الدول للسيطرة فى مجـال التكنولوجيا سـوف يكون التعليم والبحث العلمى •

ثانيا : هناك من المؤشرات ما يشير الى أن المصالح الاقتصادية سوف تصبح الشغل الشاغل للدول والشعوب ، وأن تحقيق المصالح والمكاسب

الاقتصادية سوف يأخذ شكلا أنانيا طاحنا بين الشعوب وسوف تشكل هذه المصالح التوجه الرئيسى لكثير من شعوب الأرض على حساب القيم الانسانية •

ثالثا : وسوف يشهد القرن الواحد والعشرون ظهـور أخطارا من أنواع جديدة تهدد حياة الانسان وسلامته على سطح الأرض عبر الحدود والحواجز التقليدية بين الشعوب •

رابعا : ويتنبأ البعض بأن القرن الواحد والعشرين سوف يشهد تصاعدا جديدا وقويا فى صيحات القومية احتجاجا على الكبت والقهر أحيانا ، وتعبيرا عن الاحساس بالسمو الثقافى لدى بعض الأمم أحيانا أخرى ، وفى كلا الحالتين يصعب التنبؤ بمصير هذه الصيحات •

خامسا : ومع تزايد فرص اللقـاء بين الثقـافات فانه يتوقع فى القرن الواحد والعشرين أن تتزايد محاولة سيطرة بعض الثقافات على بعضها ، بل وقهرها اذا استلزم الأمر •

سادسا : وسوف يشهد القرن الواحـد والعشرون تزايدا فى نفوذ وسائل الاعلام فى تكوين ثقافة الأفراد على حساب الوسائط الأخـرى كالأسرة والمدرســة •

سابعا : وسوف يشهد القرن الواحد والعشرون تزايدا فى شـدة التوجه نحو « العالمية » فى معالجة المشكلات التى تواجـه شـعوب الأرض المختلفة فى ثقافاتها •

وازاء هذه التحديات ، وغيرها كثير مما لم يرد ذكره فى هذه الورقة فان رد الفعل المنطقى والطبيعى هـو أن نسأل أنفسـنا نحن رجـال التربية والتعليم فنقول : ماذا ينبغى أن يكون موقفنا من هذه التحديات؟ أو بمعنى آخر ، ماذا نحن فاعلون ؟ ••• والاجابة عن هذا التسـاؤل تحتاج الى امعان الفكر ، بينما يتطلب تنفيذ ما نتوصل اليه بفكرنا ما هو

أصعب من ذلك بمراحل ، لأن الشيء الوحيد الذى نملك أن نواجه به تحديات القرن الواحد والعشرين هو الانسان العربى الذى سوف يعيش القرن الواحد والعشرين بخيره وشره ، بحلوه ومره . هذا الانسان لابد وأن يتسلح بخصائص ومهارات معينة تعينه على التعايش الايجابى مع تحديات القرن الواحد والعشرين . هذه الخصائص والمهارات ينبغى أن تتضمن ، فى رأينا ، ما يلى :

١ — أن يكون الانسان واعيا بحضارته وحضارات الآخرين وبمنابع الخير فى كل منها ، وقادرا على النظرة النقدية الموضوعية الشجاعة تجاه الثقافات الأخرى ، غير مستخف بها ولا منبهر انبهارا أعمى .

٢ — أن يكون الانسان قادرا على التمييز بين ايجابيات الثورة العلمية وسلبياتها بين المنافع المتوقعة والمضار المحتملة لهذه الثورة ، ثم هو قادر على اتخاذ موقف ايجابى عقلانى ازاء هذا وذاك من آثار الثورة العلمية .

٣ — أن يكون قادرا على الجمع بين الأصالة والمعاصرة ، وذلك بأن يأخذ من عناصر القوة فى تراثه الثقافى منطلقا الى مستقبل أكثر اشراقا ورخاء .

٤ — أن يكون انسانا منتجا قادرا على اسعاد نفسه واسعاد الآخرين يستمسك بهويته ويعتز بثقافته وينميها ويطورها .

٥ — أن يكون انسانا طموحا متطلعا ، وترتبط طموحاته وتطلعاته بخدمة المجتمع الذى ينتمى اليه .

٦ — أن يكون انسانا يؤمن بالعلم وانجازاته وبقدرة العلم على دفع عجلة التطور فى اطار تنظيم كونى حدد معالمه خالق هذا الكون ومدبر أموره .

٧ — أن يكون انسانا قادرا على توجيه اهتماماته نحو المشكلات الكونية المؤرقة التى سوف يستفحل أمرها مع حلول القرن الواحد والعشرين، مثل التصحر ، وتناقص موارد المياه ، والتلوث البيئى ونضوب مصادر الطاقة الحاضرة ، والأمراض الجديدة التى تهدد حياته وحياة الحيوان والنبات •

٨ — أن يكون انسانا حرا وموضوعيا فى اختياراته فلا يلتزم بالضرورة باتباع نفس الطريق الذى اتبعته مجتمعات أخرى غير مجتمعه فى جهودها نحو الرخاء والنماء وبخاصة اذا كان هذا الطريق مليئا بالمآسى الانسانية والتحلل من القيم والاخلاقيات •

هذه هى ، فى رأيى ، بعض الخصائص والمهارات التى ينبغى أن تتوفر فى الانسان العربى الذى سوف يعيش القرن الواحد والعشرين ، ونود أن نؤكد أنه لا سبيل الى تكوين هذا الانسان الا بالتربية الجيدة والتعليم والمتميز ، التعليم المتميز فى محتواه وفى وسائله وأدواته ، والمتميز بمعلميه وادارته ومراميه ، وأن نهىء لهذا التعليم المناخ التنظيمى المواتى للتجديد والابتكار والابداع ، وأن يكون تعليما متفتحا على المجتمع والبيئة بأوسع ما يكون الانفتاح ، ولتأكيد هذه المعانى يكفى أن نعلم أن التعليم سوف يصبح عنصر بقاء فى عالم القرن الواحد والعشرين وليس ترفا أو شيئا كماليا يؤخذ منه أو لا يؤخذ حسب الرغبة أو المشيئة الشخصية •

د • صلاح الدين جوهر
الأستاذ المتفرغ بكلية التربية
جامعة الأزهر

المرأة المسلمة ووضعها فى المجتمع

لفضيلة الامام الشيخ محمد الغزالى

الاسلام : دين الجنسين معا فهو فى الرجال والنساء وما فى الاسلام من عقائد وعبادات وأخلاق ومعاملات يشمل الرجال والنساء شمولا فيه استغراق فالأصل المساواة بين الجنسين واذا كان هناك استثناء فطبيعة الاستثناء انه يؤكد القاعدة ولا يخدشها •

وفى شمول الدين للرجال والنساء يقول الله تعالى : « فاستجاب لهم ربهم أنى لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض » •

ان الأبوين يلتقيان فينجبان البنين والبنات وتتوزع المواهب المادية والأدبية والعقلية والعاطفية على الذكورة والأنوثة دون تفاوت يقول الله تعالى : « من عمل صالحا من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون » •

وعلى هذا النحو مضت تعاليم الاسلام فى اتجاهاتها المختلفة تشرع للجنسين معا دون تفاوت والنبى ﷺ يقول : « النساء شقائق الرجال » •

وتعاليم الاسلام معروفة المصدر وليس من التعاليم الاسلامية العادات والتقاليد التى تحكم بيئة من البيئات ولهذا فانا لا أستمد أحكام الشريعة الاسلامية من طبيعة الأمة العربية ولا من طبيعة المجتمعات الشرقية ولا من طبيعة الأحكام الغربية — وينبغى أن يعرف الجميع ما

حكم الله تعالى به فى هذه القضـية على أسـاس أن الحـكم الشرعى فى ديننا كما عرف فى علم أصول الفقه بأنه :

« خطاب الله تعالى المتعلق بأفعال المكلفين فليس لأحـد من البشر أن يحلل أو يحـرم » ومعـروف أن العـرب فى طبيعتهم الأولى كانوا يضيقون بالمرأة ويقول أعرابى حين بشر بأنثى :

« والله ما هى بنعم الولد نصرها بكان وبرها سرقة » •

مع أن المرأة اذا دربت تدربت وقد قاتلت نسوة مع رسول الله فى المعارك ولم يمنعهن لأنه اطمأن الى أنهن صاحبات غرض شريف ونيـة سليمة وأعطاهن بعض الهدايا حين انتهت المعركة •

وفى بيعـة العقبة كان هناك نسـاء ولم يقع هذا فى بلاد كثيرة من بلاد الأمة الاسلامية •

وعند ما أمضيت معـاهدة الحديبية وأخـذ المسلمون على أنفسهم عهدا أن يردوا كل خارج من مكة ذاهب الى المدينة نجد ان الله سبحانه وتعالى استثنى النساء من ذلك ونزلت الآيات :

« يا أيها الذين آمنوا اذا جاءكم المؤمنات مهاجرات فامتحنوهن الله أعلم بايمانهن فان علمتموهن مؤمنات فلا ترجعوهن الى الكفار ••• » •

فكانت المرأة تمتحن أكان خروجها لغرض شريف أم لا وكان عمـر ابن الخطاب يستحلفهن بالله / ما خرجت لكذا ما خرجت لكـذا وكانت الاجابة تكشف حقيقتها وفى الامتحان اعتراف بأن المرأة لها الحق فى أن تترك مجتمعا وتذهب الى مجتمع آخر ولها الحق فى أن تبقى مستقلة بشخصيتها هذه وقـد طلب من المجتمع الاسـلامى ألا يمسـك بعصم الكوافر •

ويحكى كتاب السـير أن النبى ﷺ كان يصلى بالناس فى مسجده فخرجت ابنته زينب وقالت « انى أجرت العاص » زوجها فى الجاهلية

وكان قد أسر مع المشركين فقال : « ان شئتم أن تهبوا لها اسيرها ؟ فوهبوا لها الأسير » •

وتحدثت المرأة التى جاءت تجادل رسول الله وحكى القرآن جدالها فى قوله :

« قد سمع الله قول التى تجادلك فى زوجها وتشتكى الى الله والله يسمع تحاوركما ••• » •

وقد ذهب النبى ﷺ الى مسجده ونظر الى النساء وهن يدخلن مع الرجال من الأبواب فنظر الى باب من أبواب المسجد وقال : « لو جعل هذا للنساء ؟ » فجعل هذا الباب للنساء ويسمى الى الآن «باب النساء»•

وفى البخارى أن النبى كان من عادته ان يطيل فى صلاة الفجر وأنه تجوز فصلى بالمعوذتين لأنه سمع بكاء طفل مع أمه وخشى أن ينشغل قلبه عليها فى الصلاة •

لماذا حرص الاسلام على أن تصلى المرأة فى المسجد ؟ وزاد حرصه فى صلاة العيد عندما قال النبى عليه السلام : « من لا جلباب لها تستعير جلبابا من جارتها وتخرج الحيض الى المصلى ليشهدن الخير»•

ان المسجد هو الذى ربى الرجال وربى النساء وكان التنظيم الرجال فى الصفوف الأولى والنساء فى الصفوف الخلفية والأولاد فى الصفوف الوسطى ومن هنا نفهم أن المقصود أن تكون الأسرة كلها فى المسجد لتتعلم •

ورؤية الرجل للمرأة تكون فى حدود الاحتشام والاسلام له أدب محدد وهو غض البصر لا اغلاق العين الذى يمنع الرؤيا فالاسلام يرفض أن تكون المرأة حبيسة البيت كما يرفض أن تكون المرأة طريدة الشارع وتوينبى المؤرخ الانجليزى قال : (لقد درست ٢٣ مدنية وعرفت أسبابه الإنهيار فى كل هذه المدنيات وأرى أن انهيارا يبيت لحضارتنا وأن

جراثيم تسللت لكياننا بسبب خروج المرأة من البيت وانطلاقها في الشارع وانهيار كيان الأسرة) .

وخطباء المسلمين كانوا يخطبون للرجال والنساء جميعا — والاسلام يرفض الخروج للاثارة ولكنه لا يرفض الخروج للتعلم أو العبادة أو للجهاد — والبخاري روى أن النبي ﷺ اقر بوجود نسوة في الجيش يقاتلن أو يهيئن الطعام او يكفن الموتى أو يداوين الجرحى كما يروى البخاري في صحيحه « أن أم الدرداء عادت رجلا في المسجد كان مريضا وأن امرأة بلغ من صلابة موقفها أنه عندما حاول المشركون قتل رسول الله كانت من بين الذين اعترضوا طريقهم » .

وفي غزوة حنين نجد أن احدى السيدات كان معها خنجر وكانت تقاتل عن رسول الله ولما فر الطلقاء قالت للرسول ﷺ « اقتل الطلقاء جميعا فروا عنك » فقال لها : « ان الله أغنى » .

وكان النبي عند أم حرام بنت ملحان فنام ورأى رؤيا واستيقظ مبتسما فقالت له : ما أضحكك ؟ يا رسول الله ؟ فقص عليها الرؤيا التي رآها في رجال يقاتلون في سبيل الله فقالت : (يا رسول الله ادع الله أن يجعلني منهم فقال : انت منهم) .

ماتت أم حرام زوجة عبيد بن الصامت وهو في الجيش الذاهب لمحاصرة القسطنطينية عن طريق الالتفاف باحتلال جزيرة قبرص والقفز الى الاناضول ويعرف الى الآن بقبر المرأة الصالحة » .

وأعداء الاسلام يثيرون الشبهات ويقولون : ان الإسلام قد ظلم المرأة ويستشهدون على ذلك بأمور منها أنه أعطى المرأة نصف ما أعطى الرجل من الميراث وذلك صحيح في بعض أنواع الميراث لأن الرجل مكلف بالانفاق على البيت ولو كانت الزوجة غنية ويحبس الرجل في النفقة

اذا لم يؤد ما عليه بينما لا تكلف المرأة بنفقة ولا مهر فالواقع أن ما أخذه الرجل دفعه وما أخذته المرأة باق لها .

وحين أوجب الاسلام على الرجل النفقة كان يريد صيانة المجتمع فالمرأة لا تكلف بالكسب حتى لا تكون عرضة للذئاب .

وهناك تساؤل : لماذا كانت شهادة المرأة على النصف من شهادة الرجل ؟

ان شهادة المرأة مساوية لشهادة الرجل فى المسائل النسائية لانه ثبت أن المرأة لا تكون فى ظروفها الطبيعية دائما .

وفى كتاب « الزواج الابدى » لمؤلفه « فان ديك » الذى حصل على جائزة نوبل قال :

« قدروا حالة المرأة فى أثناء الدورة الشهرية فانها تكون منحرفة المزاج وتكون أجهزتها الداخلية حتى أجهزة الهضم / غير مؤدية لوظيفتها الطبيعية وأنها قد تصاب بعمى الألوان وأداؤها لعملها يكون فيه ضعف » .

والاسلام يحتاط للشهادة وفى ذلك ضمان للحقوق .

وهناك حديث يذكر بكثرة « النساء ناقصات عقل ودين » وهذا يفسره حديث آخر : « كمل من الرجال كثير ولم يكمل من النساء الا القليل »

والمعنى أن الرجال أقدر على القيادات العسكرية والسياسية والعلمية من النساء لأن طبيعة الخلقة تجعل شيئا من النقص فى العموم لا فى كل فرد يعنى قد يقال : « أن مجتمع الصحابة أفضل من الذى يليه اجمالا — وهذا لا يمنع أن يكون فى المجتمع الذى يليه من هو أفقه منه فى مجتمع الصحابة ولذلك يقول النبى ﷺ : «رب مبلغ أوعى من سامع»

ويقول : « رب حامل فقه الى من هو أفقه منه » .

وهناك نساء أفقه من رجال : ولكن المجموع فى الرجال أقدر وذلك لأن ما فى الكون من أعباء شديدة يحملها منكب شديد وهذا هو الذى جعل رئاسة البيت للرجل وليس للمرأة والله تعالى يقول : « ولهن مثل الذى عليهن بالمعروف وللرجال عليهن درجة » .

ومعنى نقصان الدين : النقصان فى التكاليف فقط .

ونحن نقدر أن المجتمع ما يقوم الا بمستويات رفيعة من النساء علميا وأدبيا وخلقيا ولذلك ينبغى أن يفتح المجال بسماحة وقدرة أمام النساء ليبلغن فى مراحل التعليم أقصاها وليدركن كل ما يمكن أن تبلغه عبقرية أية عبقرية منهن .

وهذا نؤكده فى وجه أناس لا يفهمون الاسلام ولا يحسنون فقهه ولا العمل به ولا نصرته فى ميادين الحياة بين الاختلاط الماجن الذى يوجد فى الشارع وبين العزلة الضرورية المضروبة على المرأة فى بعض البلاد ويمكن أن أتصور نوعا من التعاون العلمى أو وجود نائبات فى مجلس الشورى (أعمال يكلف بها النساء علميا) ولكن وضع معالم لهذا لا يملك واحد أن يقوم به .

وانما أقترح أن يقوم عليه عدد من النساء الفضليات والرجال العقلاء وعمل شىء لخدمة المجتمع الاسلامى بالتعاون الممكن فى حدود الفقه الاسلامى .

والتعاون الذى يطلبه الدين

والحشمة التى قررها الاسلام

الدور التربوى للأسرة والمدرسة
فى مواجهة مشكلة الإدمان

للدكتور / رسمى عبد الملك رستم
أستاذ التخطيط التربوى المساعد بالمركز
القومى للبحوث التربوية والتنمية

مقـــــدمة :

تثير مشكلة الادمان اهتماما عالميا ، ويقوم على دراستها والاهتمام بها علماء ومتخصصون فى كافة الفروع باعتبارها مشكلة ذات جوانب متعددة ، فهى مشكلة طبية يتناولها الأطبـــاء النفسيون ، وهى مشـــكلة سلوكية يدرسها الاخصائيون النفسيون ، وهى مشكلة اجتماعية يدرسها علماء الاجتماع والاخصائيون الاجتماعيون •وهى مشكلة قانونية يتناولها رجال الشرطة ورجال القضاء والقانون وعلماء الاجرام • وهى مشـــكلة تربوية يهتم المربون لرسم برامج علاجية أو وقائية لها •

ونحاول من خلال هذا المقال الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ ــ لمـــاذا ينحدر الأبناء الى تعاطى المخدرات فى ادمانها ،وما هى العوامل التى تؤدى الى ذلك ؟

٢ ــ ما دور الأسرة والمدرســـة والمجتمع بأجهـــزته المختلفة فى التصدى لمشكلة الادمان ؟

وقبل الاجابة عن هـــذين التساؤلين يمكن أن نحـــدد المصطلحين التـــاليين :

١ ــ الادمــــــان :

شعور الفرد بقوة قاهرة ضاغطة تجبره على الاستمرار فى تعاطى العقار مع ميل لزيادة الجرعة تدريجيا • واذا انقطع عن التعاطى تحدث

له أغراض جسيمة ونفسية مثل التشنج أو الاغماء أو الصداع أو الاختلال النفسى أو الاضطراب العقلى .

٢ — الوقايـــة :

يقصد بها مجموعة التدابير التى تتخذ تحسبا لوقوع مشكلة ، أو لنشوء مضاعفات لظروف بعينها ، أو لمشكلة قائمة بالفعل ، ويكون هدف هـذه التدابير القضاء الجزئى ، على امكان وقوع المشكلة . أو المضاعفات : أو المشكلة ومضاعفاتها جميعا .

وأهم ما فى هذا التعريف أنه يشير صراحة الى أن الوقاية قد تكون جـزئية .

ومن ثم فهو يتفق مع التفرقة التى تبنتها (هيئة الصحة العالمية التابعة للأمم المتحدة) بين الوقاية من الدرجة الأولى ، والثانية ، والثالثة .

وفيما يلى تعريف كل من هذه المستويات الثلاثة :

(أ) الوقاية من الدرجة الأولى :

ويكون هدفها هو منع المشكلة أو الاضطراب من الحدوث أصلا .

(ب) الوقاية من الدرجة الثانية :

ويكون هدفها تشخيص المشكلة أو الاضطراب ، والقضـــاء عليـــه أو تحسينه بالقدر الممكن فى أقصر وقت ممكن .

(جـ) الوقاية من الدرجة الثالثة :

ويكون هدفها ايقاف تقدم المشكلة أو تعطيل تفاقمها ، رغم بقـــاء الظروف التى احاطت بظهورها .

وهذا يوضح أن مفهوم الوقاية يعنى بذل الجهود لكى يبقى المواطن المصرى صالحا مع أخذ التدابير لوقاية وايقاف تقدم المشكلة لمن ينحرف من مواطنيـــه .

وللاجابة عن التساؤل الأول يجدر بنا تناول أسباب تداول وتعاطى بعض التلاميذ للمخدرات أو العقاقير وذلك على النحو التالى :

١ ــ أسباب تكمن فى المخدر نفســه :

فاذا داوم شخص ما على استعمال مخدر معين لفترة طويلة ، فان أنسجة الجسم قد تعتبره أحد المكونات الطبيعية اللازمة لتأدية وظيفتها ومن ثم يستلزم زيادة الجرعات للحصول على الاستجابة العادية ، لمـا لها من قدرة خارقة على اجبار الشخص على ســوء استعمالها وتعاطيها باســتمرار •

٢ ــ أسباب تكمن فى شخصية المدمن والوسط الاجتماعى المحيط به :

(أ) أسباب فطرية أو وراثية مثل الشخصية السيكوباتية •

(ب) أسباب نفسية ، ويمكن أن ترجع لمرحلة الطفولة ، حيث عدم الاستقرار العاطفى بين أفراد الأسرة والخلافات المستمرة بين الوالدين وعدم تقديم العطف بالدرجة المتوازنة للأبناء مما يشعر الأبنــاء بعــدم الأمان ، بالاضافة الى بعض العوامل التى تعــزز ظهــور المدمنين فى الأسرة مثل عدم الثقة فى النفس ، والشعور بالتقليل من قيمة الذات ، وضعف الميول الدينية ، والفشــل الدراسى ، وعــدم احترام التقــاليد والقوانين ، والاختلاط بقرناء السوء ، واستعمال المواد المهدئة والمنومة بين أفراد الأسرة ، كذلك نظرة المتعاطين لوالديهم ، حيث أشارت بعض الدراسات أن صورة الأب كانت سلبية لمعظم المتعاطين ، فالأب غالبــا ما يتميز ــ لهؤلاء المتعاطين ــ بأنه غائب معظم الوقت ، عصبى المزاج ، لا يحاول مطلقا أن يتفهم أو يحترم رغبــات ومشــاعر الابن ، ويسىء استخدام المواد المخدرة ، وغالبا غير متدين بالاضافة الى رغبة المتعاطى فى اجتياز تجربة جديدة •

(جـ) أسباب دراسية ، فقد أشارت بعض الدراسات أن أهم أسباب التعثر الدراسى بين المتعاطين :

١ — التأثير القوى لأصدقاء السوء ومحاولة تقليدهم فى تعاطى المخدرات •

٢ — عدم الاهتمام وفقدان الدافع •

٣ — التعود والادمان •

٤ — اضطراب الجو الأسرى العام •

٥ — الفراغ ومحاولة الهروب من الواقع •

٦ — غياب الأم أو الأب فى مرحلة المراهقة لسفرهم للرزق ، وابدال الحب والامان باغراق أبنائهم بالمال قد يؤدى الى انحرافهم •

ولقد أبرزت بعض الدراسات أن الأسباب التى تؤدى ببعض التلاميذ الى تناول أو تعاطى العقاقير متدرجة تنازليا كما يلى :

١ — عدم القدرة على التكييف مع الزملاء والاصدقاء •

٢ — عدم القدرة على التلاؤم مع ظروف البيت والمدرسة •

٣ — سوء المعاملة فى المدرسة •

٤ — كثرة الواجبات المدرسية والحاجة الى استظهار الدروس لاجتياز الامتحانات بتفوق •

٥ — أسباب أخرى أقل أهمية مثل مواجهة صدمة وفاة أحد الأقارب أو التفكك الأسرى •

ويلجأ التلاميذ الى هذه العقاقير اما بحجة السهر والمذاكرة فيلجأون الى المواد المنشطة ، أو لازالة الأرق المصاحب لمشاكلهم الدراسية فيلجأون الى المواد المنومة •••

وأشارت بعض الدراسات العلمية ، أنه يغلب على التلاميذ التصورات الخالية وبخاصة فيما يخص المخدرات ، مما يبين الحاجة الى

إمدادهم بمعلومات سليمة لأن الادراك أول خطوة في سلسلة (مكد وجل) الثلاثيـة القديمـة (الإدراك ثم الوجـدان ثم النزوع) والتي تعتبر أصلا سيكولوجيا لأعمال لجنة (بلوم) فيما بعـد والتي اهتمت بالتقسيم الى نواح معرفية ووجدانية ومهارية •

ونظرا لأن معلومات التلاميذ غالبا تكون غير كاملة خاصة عن الجانب الاسوأ في تعاطي العقاقير وهو (الادمان) حيث أن من يتناول العقاقير ولو بكمية صغيرة يشعر بعد فترة بقوة قاهرة تجبره على الاستمرار في التعاطي مع ميل اكيد الى زيادة الجرعة في كل مرة تعطى الأثر المنشود، واذا انقطع (المدمن) فجأة أو تدريجيا يحدث اختلال في وظائف بعض أعضائه ، وفكره ، فهذا يفرض على المربين ايجاد حلول تربوية لمواجهـة هذه المشكلة والتصدى لها وتقويم الاتجاهات نحوها •

وفي دراسة ميدانية أخرى حول مدى انتشـار المواد المؤثرة في الحالة النفسية داخل قطاع الطلاب(١) حيث أجـريت الدراسـة على أعداد كبيرة من الطلاب ، بلغت ٥٥٣٠ تليمذا من المدارس الثانوية العامة، ٣٦٨٦ تلميذا في المدارس الثانوية لفنية ، ٢٧١١ طالبـا بالجامعات •• وهي عينة تمثل حوالى ٦٫٪ ، ٣٫٪ ، ٢ر٫٪ على التـوالى من جمـاهير الطـلاب المعنيـة •

ومن أهم النتائج على سبيل التمثيل لا الحصر :

١ — تبين من أن هناك ارتباطا ايجابيا بين التعـرض لمـا أسميناه « ثقافة المخدرات وبين احتمال الاقبال على التعاطي » •

٢ — تبين وجود جماعات — لا يسـتهان بحجمهـا — من الشباب

---

(١) المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية : المخدرات والشباب في مصر • بحوث ميدانية في مدى انتشار المواد المؤثرة في الحالة النفسية داخل قطـاع الطلاب (١٩٨٧) •

لا يتعاطون المخدر لكنهم على استعداد نفسى — بكل ما لهذه الكلمة من معنى — لأن يتعاطوا اذا أتيحت لهم الفرصة •

٣ — تبين أن أعدادا كبيرة نسبيا تقبل على تجربة التعاطى ، بدافع حب الاستطلاع أو أية دوافع اخرى ، لكن ثلاثة أرباع هذه الأعداد تقريبا لا تلبث ان تتوقف ويبقى الربع فقط فى عالم التعاطى •

٤ — بينت الدراسة أن نسبة التلاميذ الذين تعاطوا المخدرات الطبيعية تفوق نسبة الذين تعاطوا أى واحد من الأدوية النفسية ، وقد يكون أحد الأسباب ان الأدوية انفسية اغلى ثمنا عندما تباع بطريقة غير مشروعة من بعض المخدرات الطبيعية وربما كان الضغط الذى يمارسه ذوو الخبرة على المتعاطى « الحديث » أو « الساذج » بقصد اغرائه بأن يشاركهم ممارساتهم التعاطى بالمخدرات الطبيعية أكبر وأشد وطأة من ضغوط الدعوة الى المشاركة فى تعاطى الأدوية •

٥ — تقوم أجهزة الاعلام احيانا بدور خطير فى تعويد الشباب على هذا هذا النحو ، وقد يفوق دورها دور الأصدقاء نتيجة عرض بعض الأفلام والبرامج التى تبرز تعاطفا مع المدمن •

وللاجابة عن التساؤل الذى لهذا المقال نتناول دور المجتمع والأسرة والمدرسة فى التصدى لمشكلة الادمان وذلك على النحو التالى :

دور المجتمع فى مواجهة الادمان :

يعتقد الباحث أنه بعد الدراسات والبحوث والمناقشات المستفيضة حول موضوع ظاهرة الادمان ••• والتى بينت حجم المشكلة الاجتماعية والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والصحية ••• وعلاقة الإدمان بانتشار الجريمة ، وما قيل حول استراتيجية مواجهة هذه المشكلة الخطرة والتشريعات والعقوبات القائمة ، أعتقد أنه لا سبيل لمواجهة هذه الظاهرة

الا بأن ينتفض المجتمع بأسره مستجمعا كل قواه مستخدما فيها كل علم وفكر وخبرة ومال لمواجهة هــذه الظاهرة ... ويتلخص هذا الدور فى :

١ — فى المجـال الاجتمـاعى :

(أ) تعاون جميع الهيئات الحكومية والأهلية العاملة فى مجـال الادمان والتنسيق بينها وتكثيف جهودها العلمية والخدمية .

(ب) تكثيف برامج التوعية ضد اخطار المخدرات خاصـة لصغار السن الذين اتجهوا للعمل فى سن مبكرة وذلك لتعرضهم لمخاطر استخدام العقاقير والادمان عليهـا .

(جـ) زيادة البرامج لشغل أوقات الفراغ للنشء والشباب للتقليل من فرص تعرضهم لاخطار المخدرات وخاصة فى فصل الصيف .

(د) انشاء وحدات للرعاية النفسـية والاجتماعية فى تجمعـات الشباب المدرسية والشبابية كالنوادى والساحات .

٢ — فى المجـال الاعـلامى :

وضع خطط اعلامية وتربوية لغـرس القيـم التربوية ، والتوعية باضرار المخدرات بشرط أن تكون تلك البرامج والخطط بعيدة عن المبالغة والتهويل ، ومبنية على دراسات متخصصة ، على أن يؤخذ فى الاعتبار الا تكون المـادة الاعلامية ذات أثر سلبى على المتلقى وقيام الإعـلام بالتوعية لتعميق الشعور بالمسئولية تجاه خطورة المخدرات ، واستنهاض المشـاركة الشعبيـة .

٣ — فى مجـال الأسـرة :

(أ) تكثيف البرامج التى من شأنها تحقيق الاتزان الاجتمـاعى الأسرى ورعاية الأبناء .

(ب) وضع برامج زمنية تؤكد على دور الأسرة فى رعاية أبنـائها وتوجيههم .

(جـ) غرس القيم الدينيـــة والخلقية والتربوية فيهم على أسس ســـــليمة •

(د) العمل على ازالة أسباب الادمان الناتجة عن الأسرة مثل :

* التربية الخاطئة للأبناء •
* التفكك الأســـرى •
* عدم توفر القدوة الحسنة من الآباء •

(هـ) الترابط الأسرى وما يتطلبه ذلك من توفير الظروف المهيئــة له من اسكان ونواحى اقتصادية ، ودراسة موقف الأم العاملة ، واغتراب الآباء للعمـــل •

(و) الاهتمام بتواصل الأجيال ، وما يترتب عليه من ابقاء الحوار الصحى بين تلك الأجيال ، بحيث نبقى على الصالح من القيم الاجتماعية والابقاء على صورة الوالدين مصدرا للقدوة الحسنة •

(ز) تقوية الدافع الدينى لدى الأبنـــاء ، فهـــو أقوى ما يربى الضمير ، ويقى الشباب من المخربات بشرط الفهـــم الصحيح والعميـــق للقيم الدينية وتنظيمها المتكامل لحياة البشر فى الدنيا والآخرة •

٤ ـــ فى المجـــال التربوى :

دور المدرسة التربوى فى الوقاية والعلاج والادمان :

١ ـــ مواجهة الأسباب التى تدفع التلاميذ الى تداول أو تعـــاطى العقاقير ، لذلك يجب دراســـة البيئـــة التى يعيش فيهـــا التلميذ الذى يتعاطى المخـــدرات أو العقاقير المختلفة ، ومن المفروض أن يكون المدرس مدركا للخصائص الاجتماعية ، والنفسية ، والانمائية ، والتربوية ، ومن الأفضل أن يكون مهيأ لتقديم التوعية المتعلقة بالمخدرات بطريقة عفوية عندما يجد ويشعر بالحاجة الى ذلك •

٢ ـــ الاهتمام بدراسة المشكلات الطلابية فى المجتمع المدرسى مع التركيز على الاهتمام بحالات الغياب والهروب من المدرسة ، والتخلف

الدراسى مع تتبع الطلاب أبناء الأسرة التى تركها عائلها للعمل بالخارج ، وكذلك الطلاب الذين يعانون من اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب أو عدم النضج الانفعالى .

٣ — الربط بين المدرسة والمنزل فى تحقيق متابعة الطلاب ورقابتهم من اخطار الانحراف ومسايرة أصدقاء السوء من خلال برامج التوجيه والارشاد الجمعى الموجه الى الطلاب والأهلى وأعضاء هيئة التدريس والتى توضح اخطار الادمان وأساليب الوقاية منه .

٤ — العمل على ربط المجتمع المدرسى بأندية الدفاع الاجتماعى للعمل على الافادة من التدابير الوقائية التى يتيحها النادى مثل اكتشاف الحالات المبكرة والوقاية فى المرحلة السابقة للادمان ، ثم الوقاية من العودة ، وتنسيق الجهود فى هذا المضمار بما يعود على المجتمع المدرسى بالخير .

٥ — بأن تزيل المدرسة مسببات توتر التلميذ وقلقه او على الأقل تخفف من تأثيرها الانفعالى الضار .

٦ — اجراء البحوث والدراسات الميدانية والتأكيد على أهميتها المرتبطة بمشكلة الادمان .

٧ — تأكيد دور المدرسة الأساسى فى تربية الأبناء وتشكيل مفاهيمهم وتدعيم النواحى التربوية والنفسية والاجتماعية فى خدمتها للأبناء .

٨ — عقد حلقات توعية للطلبة عن مخاطر الادمان ، والكشف عن المدمنين من الطلبة والعمل على علاجها فى الوقت المناسب ، والتعاون مع الوالدين وأجهزة الاعلام المختلفة وذلك بهدف :

* الوقاية وتقليل الطلب على المخدرات والعقاقير .
* مراقبة المرضى .
* مكافحة الاتجار غير المشروع فى المخدرات .

* العلاج واعادة التأهيل للمدمنين •

٩ — انشـاء مـراكز متخصصة فى الادارات التعليمية والنوادى ومكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية للعلاج النفسى للمدمنين ، فان هناك جانبا هاما من عملية علاج المدمنين وهو الجانب النفسى والارشادى •

١٠ — تنظيم حلقات مناقشـة للأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين والمعلمين والمشرفات الصحيات عن خطر الادمان ، وكيفيـة علاج هـذه المشكلة ، باعتبار أن دور هؤلاء فى النواحى الوقائية هـو دور الموجـه لا دور القائد أو القدوه حيث أن دوره كموجه يتضمن عدة عمليات يهمنا منها فى هذا المجال تشجيعه لأسباب تكيف أو عـدم تكيف التلميذ فى المواقف المختلفة وعلى أسبب الوعى بهذه المسببات ، يمكن توجيه التلميذ التوجيه الخلقى الفعال الذى يرتبط بالبيئة، والعوامل المؤثرة فى السلوك والذى يستهدف تجنب مسببات التعاطى ، وتدعيم الشروط المحققة للنمو الانفعالى والاجتماعى القائم على معيار التوافق الإيجابى مع الوسـط لتحقيق رفاهية الجميع خلال كفاءة أفراده •

١١ — الاهتمام بتأهيل وتدريب الأخصائيين الاجتماعيين ودعـم اعدادهم فى المدارس بحيث يتخصص واحد منهم فى المدرسة فى دراسة الحالات الفردية ويتخصص زميله فى خـدمة الجمـاعة والثـالث فى مشروعات اجتماعية •• وهكذا ويتعـاون الجميع معـاً فى استكشاف التلاميـذ الذين فى أول الطـريق الى الادمان • وتوجيههم اجتماعيا ، والتعرف على المدمنين وتوجيههم للعلاج الطبى •

١٢ — الاهتمام بالأنشطة الفنية والاجتماعية والكشفية ، حيث يقع عليها دور كبير فى توجيه طاقات التلاميذ نحو النشاط المنتج والبعد بهم عن مجالات الانحراف •

١٣ — عقد حلقات مناقشة للآباء باشراف مجالس الآباء والمعلمين

للتأكيد على دور الأسرة فى مكافحة خطر الادمان وكيفية الإهتمام بالأبناء ومراقبة سلوكهم وخلق القدوة أمامهم .

١٤ — اعداد كتيبات نموذجية تتضمن أساليب الوقاية والعلاج لمشكلة الادمان .

١٥ — الادراك أن المسئولية الأولى للآباء والمعلمين والموجهين الاجتماعيين أن يتعلموا كيف يستمعون للأجيال الناشئة ، التى تعيش عالم المستقبل ، وتنظر الى الكبار اليوم نظرة ناقدة لا تخلو من صواب، وأن فتح باب الحوار معهم ، فى احترام لهم ، وبتقدير لآرائهم ، مع اتباع أسلوب الاقناع المتبادل ، سيسهم فى بناء المستقبل وتخطيطه مما يساعدهم على وضوح أهدافهم وآمالهم فى الحياة ، على الرغم من الظروف الاقتصادية الصعبة التى يواجهها المجتمع .

١٦ — التنسيق بين التنظيمات التربوية بوزارة التربية والتعليم (مثل : مكتب وكيل الوزارة للخدمات التربوية ، والادارة العامة للتربية الاجتماعية ، والمجلس الأعلى للآباء والمعلمين ، واتحادات الطلاب ، والكشافة والمرشدات ، والهلال الأحمر .. الخ) ، وبين بعض الهيئات والمنظمات والاندية التى لها اهتمام جاد بمكافحة ظاهرة تعاطى المخدرات، مثل نوادى الدفاع الاجتماعى ، والجمعية المركزية لمنع المسكرات ، والجمعية المصرية لتوعية الأسرة للوقاية من الادمان « برايد » .

استخدام بعض نماذج التعلم في تعليم الكبار

للدكتور حمدى محروس أحمد
كلية التربية جامعة الأزهر

مقدمـــــة :

فى السنوات القليلة الماضية أصبحت قضية تعليم الكبار مسيطرة على فكر المهتمين بشئون التعليم خاصة فى ج • م • ع — لأن النمو السريع للمعلومات الجديدة الى جنب الانفجار المعرفى فى شتى الميادين جعل من التعلم « كعملية مستمرة طول العمر » هدفا فى حد ذاته • مما جعل أحد العلماء «أرنست لـ • • بابر» يصرح بأننا نواجه الآن التحدى « الدراماتيكى» الخاص بالتعلم المستمر طول العمر •

ولذلك أصبح تعليم الكبار جـــزءا من استراتيجية تعليمية هادفة ، تهم الأمم والمجتمعات للنهوض بأفرادها لملاحقة ومواكبة التقدم والتطور العلمى والتكنولوجى الهائل فى عالمنا المعاصر • وقد حدد هذه الفئـــة « الكبار » من سن ١٨ الى سن ٨٥ سنة وما بعدهـــا « فى المجتمعـــات الغربية » (فيشر ١٩٧٤) ، وقد يتساءل البعض عن مدى اسهامات علم النفس فى قضية تعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، أو بمعنى آخر مـــا منظور علم النفس عموما من هذه القضية الهامة • وفى خضم هذا الجدل أشار أحد العلماء الى أنه لا يوجد — حتى الآن — فى الأدب السيكولوجى إطار متكامل عن سيكلوجية تعليم الكبار ، سواء على المستوى المحلى أو المستوى العالمى « محمود عبد القادر ١٩٨٨ » •

وقد حدد هذه الفئة من نهاية المراهقة أو الشباب (١٨ — ٢٠ سنة) وحتى أواسط العمر أو الكهولة (٣٠ — ٥٠ سنة) فى البيئة المصرية ، وهى مرحلة بالغة التنوع من وجهة نظر علم نفس النمو والشخصية •

والحقيقة أن هناك العديد من اسهامات علم النفس فى هذا المجال والتى تتمثل فى استخدام النظريات ، والنماذج السيكلوجية المتعددة كالنموذج الذى قال به الارتباطيون والسلوكيون والنظرات الانسانية والاجتماعية فى التعلم ، والنماذج الرياضية ووجهات النظر الانسانية والشخصية ونماذج معالجة المعلومات ، وكل مصدر من هذه المصادر ، يقدم اسهاماته فى مجال تعليم الكبار ، ويجب الاشارة الى أن كل هذه المصادر تعتبر على جانب كبير من الأهمية فى مجال تعليم الكبار ، ولا يمكن ترجيح مصدر ما على صدر آخر ، لأهميتها جميعا ولكن المعضلة تتمثل فى كيفية تآلفها ، ودمجها ، لتصبح أكثر فعالية فى مجال تعليم الكبار • واهتمام الباحث الحالى سوف يتركز على استخدام بعض من هذه النماذج فى تعلم الكبار ، وهى على وجه التحديد : نموذج معالجة المعلومات والنموذج الانسانى ، ونموذج التعلم الاجرائى •

اولا — نموذج معالجة المعلومات

بالنسبة لنموذج معالجة المعلومات ، فان هذا النموذج عموما يتضمن عمليات عقلية مثل : الادراك أو الوعى والتفسير والتفهم والاسترجاع ، الى جانب الربط ، والدمج ، والتآلف بين المعلومات . والتنظيم فيما بينها • وبالنسبة للكبار فأن معالجة المعلومات تختلف من فرد الى آخر ، حسب معلوماته ، وخبراته الفريدة التى تضاف الى المدخلات وتسهم فى تنوع النتائج أو المخرجات (« ديفستا » (١٩٧٤)) ويضيف (« أوزابيل » (١٩٦٨)) أن التعليم الذى يعتمد على معالجة المعلومات بالنسبة للكبار ، يقوم بوظيفتين أساسيتين هما : الادراك والمعرفة ، فوظيفة الادراك تتضمن وعيا فوريا للمحتوى قبل الدخول

فى عمليات الفهم واعطاء المعنى (المعقدة) • ووظيفة المعـرفة تتضمن القيام بعمليات ربط المعلومات الجـديدة ، بالمعلومات التى تتعلق بهـا والموجودة فى البناء المعرفى ، ولذلك فهناك اختيار للمعلومات ، وهـذه أول خطوة فى معالجة المعلومات • وأن هذه المعلومات يحدث لها معالجة أكبر ، عند خزنها فى الذاكرة حيث ترمز ويحدث لها تحويل بعد ذلك • والمتعلم يمكنه أن يرمز المعلومات فى شكل علاقة أحادية ، وهذا النوع يحدث فى التعلم بالحفظ للحقائق المنفصلة • والمتعلم أيضـا يمكنه أن يرمز المعلومات فى شكل معلومات مرتبطة كما هو الحال فى تعليم المفاهيم• ولذلك فالمعلومات الجديدة قد ترتبط بالمفاهيم الموجودة فى البناء المعرفى بدون أى تغيير ، أو أنها قد ترتبط بالمعلومات القـديمة ، وينتج عن ذلك تغيير كبير فى المفاهيم الذى تعلمهـا المتعلم (توا) ، كما هو الحـال فى الاستنتاجات • والسؤال الذى يمكن طرحه هنـا بالنسـبة لتعليم الكبار : هل استخدم المتعلم المعلومات المخـزنة فى الذاكرة فى شـكل اسـتدعاء أو استرجاع فى المواقف التعليمية الجـديدة ، وفى حـل المشكلات ؟

نموذج معالجة المعلومات يفرق بين تعلم الكبار وتعلم الصغار :

هناك حقائق واضحة تبين أن المتعلم الكبير يختلف فى تعلمـه عن المتعلم الصغير أو الطفل فى العديد من الوجوه مثـل :

— أن المتعلم الكبير قد أخذ وقتا كبيرا ، وفرصا كثيرة لتعلم خبرات متعددة (من قبل) عن المتعلم الصغير •

— أن الخبرات الكثيرة المتعددة ، والخبرات التراكمية ، تؤثر على وعى وادراك المتعـلم الكبير ، وعلى استخدامه للمعلومات ، وتؤثر على طريقة معالجته للمعلومات •

— أن جزءا غير معـروف من هـذه المعلومات ، يقرر عن طريق

الخبرة الفريدة داخل الثقافة ، والتى تعتبر من عوامل الفروق الفـردية فى بناء المعلومات الفردية والتى يتم تنظيمها بطريقة تآلفيه .

ــ أن البناء المعرفى عند الكبار يختلف فيما بينهم ، تبعـا للفروق الفردية فى المعلومات التى تم اكتسابها وبناء على درجـة تنظيم هـذه المعلومات فى البناء المعرفى لكل فرد .

ولذلك فالبناء المعرفى يبين أن هناك اختلافا كبيرا بين كيفية تعلم الطفل وكيفية تعلم الكبير .

فبالنسبة لتعلم الطفـل فإن كل مفهوم جـديد يجب أن يبنى من لا شيىء يسبقه وقد سمى « هيب » هذا الأساس بالمجموعة (أو العقدة) الصغيرة من الخلايا العصبية ، ويعنى ذلك أن هذه الخلايا تكون عناصر بناء وحدات المعرفة التى فى دور التكوين .وتتكون المعلومات فى الطفولة بالتراكم المتمثل فى شكل تجمعات بعضها كما أشار « بياجيه » فى شكل أنماط وجزء آخر يتم تعلمه فى شكل أحداث أو مواقف مستقلة . ويحدث التعلم والفهم عند الكبير ببطء ، لأن معلومات الفرد تتسـع وتتطـور بالتدريج مع التفاعل مع الخبرة الجديدة ، ومع أشكال جديدة تضاف الى المعرفة التى تم اكتسابها ، ومع اكتساب مبادىء جديدة أو علاقات بين صنوف المعرفة . وبمجـرد اكتساب العنـاصر الأوليـة ، أو المجموعة الصغيرة للخلايا العصبية ، يتم وضـعها فى تراكيب ، وسمى « هيب » هذه التراكيب بالمجموعات الكبيرة (أو العقد الكبيرة) للخلايا العصبيـة، ولذلك فالمتعلم الكبير لديه مجموعة من المفاهيم يتم استخدامها « بطرق مختلفة » فى اكتساب ، أو خلق معرفة جديدة ، كما يفعـل المخترع أو الفنـان المبتكر .

والمتعلم الكبير يربط بين المعلومات الجديدة بالمعلومات التى تم له معرفتها من قبل ، وبمجرد تكوين العلاقة الجديدة ، حينئذ تأخذ الفكرة

الجديدة مكانها فى الخبرة الكلية السابقة للفرد ، وهذه الخبرة تظهر فى تفسير وفهم المواقف الجديدة ، والكبير نادرا ما يقابل أى شيء جديد تماما ، وأنه يحيل الخبرات والأشياء فى مواقف التعلم الجديد الى ما عنده فى البناء المعرفى • والكبير اذا ما واجه معلومات تتعارض أو تتناقض مع ما عنده ، يعارض التغيير ، على عكس الصغير الذى لا يقاوم المعلومات او الخبرات الجديدة التى تواجهه لأنه من السهل اقناعه • أما الكبير فيرفضها ولا يغيرها أو يعدلها لأنها تتعارض مع معتقداته ، ومفهومه لها • ولأن البناء المعرفى للطفل يختلف عن الكبير ، لأنه يحتوى على عناصر مفقودة ، يشير كل من « بياجية » ، و « كولبرج » الى أن خبرة الطفل يشار اليها على أن لها مدلول حركى ، وصورى ، وليس تجريديا • كما يشير « أولسون » الى أن اللغة قد لا تكون الوسيلة الوحيدة للتعلم الفعال للأطفال الصغار ، وأنه عند استخدام اللغة مع الطفل الصغير تختلف فى وظيفتها عن استخدامها مع الكبار البالغين • ولذلك فان معظم ما يعرفه الكبير ، يصنف على أنه شكل مجرد للغة وقد أشار « أوزابيل » الى أن تعليم الكبير يكون سهلا باستخدام التعلم عن طريق التلقى ، وهذا يحدث فيما نراه من القاء المحاضرات ، وعقد الندوات والجلسات العلمية والمناقشات المشتركة •

وبناء على ما سبق ، فانه يجب أن نقرر أنه لا يمكن أن يتشابه البناء العقلى لفردين ، فعملية تكوين المعنى ، والفهم ، للمعلومات التى تم اكتسابها ، وكذلك الطريقة التى تم بها تفسير المعلومات ، والطريقة التى تم تخزينها فى الذاكرة ، والطريقة التى تم بها تنظيمها ، واعادة تنظيمها عند استخدامها ، تختلف من فرد الى فرد • ومع أن أساس معالجة المعلومات (كاطار) متشابه عند الكبار ، الا أن المخرجات لهذه العملية تختلف من فرد الى فرد •

بعض العوامل التى يهتم بها نموذج معالجة المعلومات :

معالجة المعلومات بالنسبة لتعليم الكبار تتطلب التركيز على بعض العوامل التى يجب الاشارة اليها لفائدتها القصوى فى عملية التعلم ، وهذه العوامل هى : الدافعية ، الاستعداد ، تنظيم المادة ، والذاكرة .

(أ) الدافعية : والدافعية من منظور معالجة المعلومات هى ظاهرة عقلية تأخذ فى اعتبارها المعرفة ، والتوقعات ، والاحتمالات الفعالة لتفسيرات الفرد . ولذلك فنوع الدافعية التى نعنى بها فى معالجة المعلومات بالنسبة للكبار ، ليست الدافعية التى تعمل على خفض الحاجة الأولية ، ولكنها الدوافع (أو الحوافز) المعرفية مثل : دافع الفضول ، والاستكشاف ، وهذه دوافع اثبات الكفاءة (أو الجدارة) ، والرغبة فى تخفيض عدم التأكد ، وهى تؤدى بالمتعلم الى البحث عن أنشطة تزيد المعلومات ، مثل التعرف على الفروض البديلة ، والبحث عن معلومات أكثر ، واستخدام مصادر جديدة ، وكلها خصائص يتصف بها المتعلم الكبير .

والمهم أن هذه الدافعية تعتبر معرفية لأنها تتضمن أنشطة عقلية . ويشير « ماسلو » الى هذه الدوافع بأنها دوافع ايجابية أو حاجات تؤدى الى سلوك بنائى ، وليس أرضاء حاجة أولية . كما سماها « برلاين » دوافع طلب المعرفة ، وجادل فى أنها تناسب تعليم الكبار ، بدليل أن التناقض بين الأفكار يولد هذه الدافعية عند الفرد ، كما أنها تعمل عند المستوى المعرفى .

(ب) الاستعداد : يشير « جانييه » الى أهمية البناء السابق للمتعلم ، والذى يتم عن طريق تحليل العمل للبناء الهرمى « أى نأخذ مستوى تعليمى معين ثم نحلل خطوة التعلم الذى سبقة » ، من أجل تحقيق الهدف ، وهو الوقوف على مدى استعداد المتعلم للتعلم .

(جـ) تنظيم المادة المتعلمة : يشير « أوزابيل » الى أن تنظيم المادة المتعلمة ، يعتبر عاملا هاما لمعالجة المعلومات بالنسبة لتعليم الكبار ، فالمنظمات الاستهلالية تساعد على تنظيم المادة المتعلمة ، لأنها تعمل على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم التى يعرفها الفرد . فاذا كان المنظم الاستهلالى يساعد المتعلم على فهم ما سيتم تعلمه (عندما تكون المادة غير مألوفة) يسمى منظم استكشافى ، واذا كان المنظم الاستهلالى يساعد المتعلم على جعل المادة الجديدة المتعلمة فى توازى يسمى بالمنظم المقارن ، واذا كان المنظم الاستهلالى يساعد المتعلم فى فهم الطريقة التى نظمت بها المادة المتعلمة يسمى بالمنظم الهرمى ، واذا كان المنظم الاستهلالى يساعد المتعلم فى معرفة تاريخ المادة المتعلمة يسمى بالمنظم التاريخى . والمنظمات الاستهلالية تعتبر عاملا هاما فى تنظيم المادة المتعلمة ، وأيضا تعمل على تدريس نفس المادة لمجموعات مختلفة من الأفراد ، كما أن نوع المنظم الاستهلالى الذى يستخدم يعتمد على الموضوع الذى يدرس ، والهدف التعليمى ، والخلفية العلمية للمتعلم .

(د) الذاكرة : يشير « ميلر » الى أهمية الذاكرة فى معالجة المعلومات بالنسبة لتعليم الكبار ، لأن الطريقة التى يتم بها ترميز المعلومات تؤثر على الذاكرة ، وأن الذى يسهل تذكر المعلومات كونها تنظم على شكل قطع وهذا يعطيها معنى . وعجز الذاكرة لدى الكبار . يشير الى العجز فى الاسترجاع وليس فى عملية الخزن فى الذاكرة . وكلما كانت المعلومات المطلوب استدعاؤها غير قابلة للتنظيم ، كلما كان هناك تناقص وانخفاض فى الاستدعاء مع زيادة العمر . وبدون تنظيم المادة المتعلمة ، سوف يقضى المتعلم معظم الوقت فى البحث عن المحتوى ، وبالتالى مقابلة مشكلات الترميز والخزن فى الذاكرة ، وأخيرا فى الاستدعاء .

وعلى ذلك فان تعليم الكبار يجابه بمشكلتين أساسيتين : أولهما — كم وكيف المعلومات المراد تعلمها ، وثانيهما — ايجاد خطة سديدة للاسترجاع من الذاكرة . والمعلم يستطيع أن يساهم فى حل هاتين المشكلتين عن طريق تقديم مادة منظمة ومحددة على قدر استطاعة المتعلم ، والمادة المنظمة فى حد ذاتها تعتبر خطة مساعدة فى عملية الاسترجاع ، وبذلك يستطيع المتعلم الكبير التخلص من الشعور بالتهديد من الكم الكبير من المعلومات التى قد تكون أكبر من استطاعته .

ثانيا — النموذج الانسانى

وجهة النظر الانسانية بالنسبة لتعليم الكبار يعبر عنها «علم النفس الانسانى» وقد ظهر هذا الفرع من فروع علم النفس منذ زمن قريب (فى السنوات الحديثة) ، ويهتم بدراسة اتجاهات الانسان ، ومشاعره ومعتقداته ، ومفاهيمه ، وآماله ، ورغباته وقيمه ، ومن ثم فان وجهة النظر الانسانية تركز على ايجاد سبل لمساعدة الأفراد فى حل مشكلات مألوفة تتفق مع اهتماماتهم (« كومبس » ، (١٩٧٤)) .
كما يهتم أصحاب وجهة النظر هذه بالادراك ، ويعتبرونه السبب الأساسى للسلوك ، ولذلك فهم يرون أن التعلم هو تغيير الادراك ويهتمون بطرق التغير فى الادراك فى مواقف التعلم المختلفة . والقاعدة الأساسية لتعليم الكبار من وجهة نظرهم هى أن أى معلومات سوف تؤثر فى سلوك الانسان فقط عند اكتشافه للمعنى الانسانى لهذه المعلومات بالنسبة له .
ولذلك فهم يعتبرون التعلم على أنه « اكتشاف المعنى الانسانى » .

وهذه القاعدة الأساسية يمكن تفسيرها بالنسبة لقضية تعليم الكبار من ناحيتين : الأولى — مشكلة امداد المتعلمين بالمعلومات الجديدة ، والثانية — القيام بمساعدة المتعلم لكى يؤدى هذه المعلومات أو الخبرات الجديدة بنفسه لكى يكتشف معنى هذه المعلومات والخبرات بالنسبة له .
كما يفسر أصحاب وجهة النظر الانسانية أن التخلف والتأخر فى عملية

التعلم ، لا يرجع سببه فى عدم امداد المتعلم بالمعلومات ولكن يرجع سببه الى أن المتعلم لم يكتشف المعنى الشخصى للمعلومات التى تم امداده بها • كما يقررون أن التعلم يتصف بأنه تأثيرى ، وفردى وأن أى تعلم له قيمة ، عندما يقيس التأثر ، لأن المقصود بالتأثير هو درجة قرابة أى معلومات الى النفس • ولذلك فهم ينادون بالتعلم المؤثر لأنه فى حالة عدم وجود هذا التأثر لا يوجد تعلم ، وعلى ذلك فان وجهة النظر الانسانية تهتم بالكيف الإنسانى فى عملية التعلم •

بعض العوامل التى يهتم بها النموذج الانسانى :

يهتم النموذج الانسانى ببعض العوامل التى يرى أنها ايجابية بالنسبة للتعلم ، والتى تتمثل فى :

— خلق مناخ يجعل من استكشاف المعنى عملية ممكنة ، مناخ يحث على التحدى دون خوف ، مناخ يشجع ، ويسهل ، ويسمح بمشاركة المتعلم فى العملية التعليمية ، مناخ يجعل المتعلم يحرك فى المقام الأول•

— النظر بعين الاعتبار للمواقف التعليمية لكى نرصد الحواجز والمعوقات التى تبعد المتعلم عن المشاركة فى المشكلات المعروضة عليه ، وازالتها ، لجعل العملية التعليمية ذات كفاءة وفاعلية •

— ربط ما نقدمه فى الموقف التعليمى وحاجة المتعلم لأن — الكبار — يتعلمون أفضل عندما يكون لديهم الحاجة الى المعرفة •

— تقديم المعلومات والتجارب الجديدة ومساعدة المتعلمين على استكشاف المعنى للمعلومات التى تعلموها فى هذه المواقف الجديدة •

— ايجاد وسيلة لتسهيل البحث عن المعنى ، ومساعدة الأفراد على المبادأة ، والاستكشاف الأعمق للمعلومات التى تعلموها توا ، وليس صب المعلومات بسرعة فى عقول المتعلمين • وتوجد العديد من الطرق والوسائل التجريبية لتسهيل ذلك مثل : المناقشات الجماعية ، وتوضيح القيم

وحساسية التدريب وعمل حلقات وعقد ندوات ، وعمل مقابلات فردية للرد على الاستفسارات .

ويشير أصحاب النموذج الانسانى الى نظامين يرونهما ذوى فاعلية بالنسبة لتعليم الكبار :

الأول : هو النموذج المغلق للتفكير وفيه يتم وضع أهداف محددة ومحاولة الوصول الى تحقيقها ، أى أن ما يتم فعله هو التقرير فى نهاية الأمر بما قد تم عقد العزم عليه . وهذا النظام يعمل بفاعلية فى تعديل السلوك خاصة فى تعليم الكبار .

والثانى : هو النموذج المفتوح للتفكير : وهو نظام مناسب للتعامل مع معظم المشكلات ، والمواقف التعليمية خاصة مع الكبار وفى هذا النظام لا تعرف النهايات عندما يبدأ التعلم . أى تقدم المشكلة التى يواجهها سوياً كل من المعلم والمتعلم ولا أحد يعرف منذ البداية النتائج التى سوف يسفر عنها الحل . والمعلم له دور هنا كمسهل ومساعد ومرشد ومدير للعملية التعليمية .

مما سبق يتضح أن أصحاب وجهة النظر الانسانية فى التعلم يعتقدون فى أنه لكى نتعامل مع المواقف التعليمية خاصة بالنسبة للكبار، يجب أن نهتم بادراك موضوع التعلم لأن ذلك يعمل على التعرف على المشكلة واستكشافها ، واستنتاج المعنى الشخصى للمتعلم .

ثالثا — نموذج التعلم الاجرائى

ان وجهة نظر التعلم الاجرائى بالنسبة لتعليم الكبار، يمكن تحديدها فى النقاط الآتية :

١ — أهمية نموذج التعلم الاجرائى لتعليم الكبار .
٢ — تنظيم بيئة المتعلم .
٣ — دور المعلم (كمساعد ومرشد) .

٤ ـ استراتيجية التعلم الاجـــرائى •
٥ ـ إلتعـــــزيز •

ـ فبالنسبة الى النقطة الأولى ـ فهى تشير الى أهميـة نمـوذج التعلم الاجرائى لتعليم الكبار ، فيكونه اجراء علميا وواقعيا ، الى جانب أنه اجراء فعال وقابل للتطبيق • فالسلوك يتم ضبطه عن طريق نتائجـه ثم تطبيقه بنجاح فى العديد من المواقف التعليمية ، الى جانب اكتساب السلوكيات ، والمهارات الجديدة ، وتعديل السلوك غير المرغوب فيـه (« الرتش » و « ستاشنيك » و « مابرى » ، (١٩٧٤)) • وطريقـة التعلم الاجرائى تم فهمها عموما على أنها « تكنولوجيا » فضلا عن كونها فن تدريس (« سكينر » ، (١٩٧٨)) • فاستخدام التعزيز ، وتنظيمه ، واستخدام آلة التعليم ، والتعليم المبرمج فى العملية التعليمية للكبـار تسهل عملية التعلم • فالمتعلم هنا لا يكون مستقبلا سلبيا للمعلومات ، فضلا عن أنه يتقدم بفاعلية على قدر مستواه ، ومن خـلال مـواد تم تجزئتها الى وحدات متدرجة (من الأسهل الى الاصعب) • واستخدام مبادىء وأسس التعلم الاجرائى فى عملية التعـلم ، تؤدى الى تعـلم أفضل خاصة بالنسبة لتعليم الكبار (« فرستر » (١٩٦٨) و («كيلر» (١٩٦٨)) و (« نلويد » ، (١٩٧١)) و (« ماكميشال » و «كورى» ، (١٩٦٩)) و (« كافيناف » و « جونز » ، (١٩٦٨)) و(«فرنانديز» و « هاريس » ، (١٩٧٣)) •

ـ وبالنسبة الى النقطة الثانية ـ والتى تشـير الى تنظيم بيئـة المتعلم ، فمن وجهة نظر التعلم الاجرائى أن بيئـة المتعلم تشـتمل على المصادر المتاحة ، والمواد التى سيتم تعلمها ، وهى توجد فى الغالب غير منظمة أو مبرمجة ، وتحتاج الى اعادة تنظيم أو اعادة برمجة ، واعادة التنظيم هذه تؤدى الى تعلم أفضل ، وأسرع ، خاصة بالنسـبة لتعليم الكبار • وبيئة المتعلم المعدة جيدا تعتبر أساسا للتعلم الجيـد ، ويمكن

قياس مدى التنظيم للمصادر ، والمواد الموجودة فى البيئة للتعرف على نوع البيئة الأفضل لتنمية سلوكيات معينة « ولف » (١٩٦٥) • ويهتم علماء علم نفس التعلم الاجرائى بخلق البيئة التعليمية التى لا تشتمل على مواقف التعلم فقط ، ولكن تجعل المتعلم الكبير أيضا متكيفا اجتماعيا لعملية التعلم ، وذلك عن طريق التنظيم السليم للمصادر الطبيعية داخل المواقف السلوكية المعرفة جيدا •ويقرر كل من(«فلاناجان» ،(١٩٧٣)) و (« جليزر » ، (١٩٧٣)) و (« أو لارى » ، (١٩٧٢)) أنه يمكن تحسين عملية التعلم بالنسبة للكبار عن طريق العمل مع الأفـراد لكى تساعدهم على تحديد المواد التعليمية المهمة بالنسبة لهم، وتوفير للوسائل والأنشطة التى اختاروها لحياتهم •

ـــ أما بالنسبة للنقطة الثالثة ـــ والتى تشير الى دور المعلم ، فيرى أصحاب وجهة نظر التعلم الاجرائى أن دور المعلم يعتبر من أهم الأدوار فى عملية تعليم الكبار ، لأن عملية تنظيم بيئة المتعلم ، وكذلك المواد التى سيتعلمها ، والتى يجب أن تكون فى مستوى المتعـلم ، وتلبى حاجـاته وطموحاته ، تعتبر من صميم عمل المعلم • كمـا أشار (« برونر » ، (١٩٦٦)) الى أهمية محتوى المعلومات التى تقدم للمتعلم والتى يجب أن تكون مناسبة لسنه ، وقدراته ، واستعداداته ، وميوله ؛ وأن للمعلم دورا فى تقديم محتوى مناسب يرضى المتعلم، ويحقق الأهداف التعليمية • وتوجد بعض مبادىء التعلم الاجرائى التى يمكن أن يسترشد بها المعلم فى تعليم الكبار (وهى تصلح أيضا للتعلم فى أى سن وأى مرحلة) ، وتتمثل هذه المبادىء فى :

١ ـــ المعلم هو الذى يحدد الأهداف التعليمية للمتعلم •

٢ ـــ كل متعلم يختلف عن غيره ، وهو يتعلم على قدر مستواه •

٣ ـــ التغذية الرجعية ، والتعزيز يتم تقديمهما للمتعلم حسب سنه، ووفـق حاجاته •

٤ — يفضل أن يكون التعزيز مباشرا وفوريا •

٥ — التمكن من معرفة الأدوات في كثير من الحـالات ، يعتبر في حد ذاته تعزيزا ايجابيا فعالا •

٦ — تنظيم المواد بالترتيب لأن ذلك يسـاعد المتعلم في عمليـة التغذية الرجعية في ربط الأجزاء بعضها ببعض •

٧ — الأخذ — ما أمكن — برغبات المتعلم في التعلم الجديد ، لأن ذلك يعمل على تشجيع المتعلم واشتراكه في عملية التعلم ((ريزينسك)، (١٩٧١)) و (« ولف » و « رازلي » ، (١٩٧١)) •

أما بالنسبة للنقطة الرابعة — والتي تشير الى استراتيجية التعلم الاجرائي من وجهة نظر نموذج التعلم الاجرائي ، فان التعليم المبرمج هو في الأساس طريقة واستراتيجية للاستفادة من المعززات ، ليس فقط في تعديل السلوك ، ولكن في تقوية السلوك المرغوب فيه ، والعمل على بقائه • والتعليم المبرمج يهتم ببرمجة المـادة المتعلمة في تتـابع وفي خطوات تتدرج من التعلم البسـيط ، الى التعـلم الأكثر صعوبة ، مع مصاحبة التعزيز الفوري المخطط سابقاً (« بلات » ، (١٩٧٣)) ويرى كل من (« هان » و « هـولدر » ، (١٩٦٢)) أن للتعليم المبرمج وآلة التدريس ، تعتبر طرقا واستراتيجيات فعالة وكافية لتعليم الكبار •

— أما بالنسبة للنقطة الخامسة — والتي تشير الى التعزيز ، والذي يعتبره أصحاب وجهة نظر التعلم الجرائي عاملا مهما في التعلم وتعديل السلوك ، لأنه يشـتمل على المثيرات التي تزيد من احتمـالية حـدوث الاستجابة التلقائية المرغوب فيها ، سواء كان هذا التعزيز موجبا ، أو كان تعزيزا سالبا ، والتعزيز لا يستخدم في كل الحالات ا ولكل الأفراد بلا استثناء ، ولكن لكل حالة معزز يناسبها ، ولكل فرد تعزيز يناسبه • وفي حالة تعليم الكبار فان التعزيز الايجابي الفوري الثانوي المبـاشر هو النوع المناسب لهؤلاء الأفراد ، كما يجب الأخذ في الاعتبـار أن ما يمكن استخدامه كمعـزز لشخص ، لا يمكن بالضرورة استخدامه كمعزز

لشخص آخر • وان كان التعزيز المؤجل له دوره الفعال أيضـــا — فى بعض الأحيان — ولكنه يتوقف عـــلى حالة المتعــلم ، وطبيعـــة الموقف التعليمى •

مما سبق يتضح أن أساسيات ومبادىء التعلم الاجرائى تكون فعـــالة عند تطبيقها فى مجال تعليم الكبار عند مراعاة الآتى :

— عندما يحدد الهدف التعليمى تحديدا دقيقـــا ، يعمـــل ذلك على حدوث تعلم جيد •

— عندما يتم تعريف المواقف التعليمية والتنظيم السليم للمصادر المتاحة فى هذه المواقف ، وتنظيم المواد التى سيتم تعلمها بطريقة تساعد على التعـــلم •

— التعلم الاجرائى يساعد على تعلم الأشياء التى قد تبدو صعبة على المتعلم ، وذلك عن طريق استخدام التعزيز المناسب ، كما أنه يساعد على التـــدريب الجـــيد •

— التعلم الاجرائى ليس تقنية ولكنه طريقة كلية للنظر الى التعلم أو تعـــديل السلوك •

— فى التعلم الاجرائى التعلم يحدث فى بيئة وأن الاثنين ليســـا منفصلين وعلى ذلك فانه لا يمكن فهم البيئة وفهم السلوك الا كمعتمدين على بعضهما البعض •

خاتمـــــة :

مما سبق يتضح أن اسهامات علم النفس فى قضية تعليم الكبار ، والتعليم المستمر ، واضح وظاهر ، وهى اسهامات أساسية ، لنجاح عملية التعلم بشكل عام • وهذه الاسهامات يجب أن يعرفها المعلم خاصـــة فى مجال تعليم الكبار ، حتى يكون على بينـــة بخصائص المتعـــلم الكبير ، وأسس ومبـــادىء التعلم الجيـــد ، لأن تعليم الكبير يختلف عن تعليم الصغير ، وحتى تكون عملية تعليم الكبار فعالة وايجابية ، وتؤتى ثمارها المرجـــوة •

صحيفة التربية

السنة السادسة والأربعون | مايو ١٩٩٥ | العدد الرابع

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

رئيس مجلس الادارة : الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف

****

****

● تصدر في أربعة أعداد سنويا ـ الاشتراك السنوى ٤ جنيه •

● ترسل المقالات الى السيد الأستاذ مدير تحرير الصحيفة •

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة : ت ٥٧٥٩٧٨٦

في هذا العدد

رقم الصفحة

رقم الإيداع بدار الكتب ١٩٩٥/١١٠

مطبعة الأمانة

٣٠ ش جزيرة بدران - شبرا مصر ت : ٣٦٩٩٣٠٩

كلمة المحـــرر :

ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية في المدارس
أسباب نشوء المشكلة ووسائل التغلب عليها

للأستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب
رئيس التحـــرير

تطالعنا الصحف اليومية من آن الى آخر بأنباء يستدل منهـا على استفحال ظاهـرة الدروس الخصوصية في مدارس التعليم العـام الحكومية منها والخاصة وأحيانا الى الدرجـة التي لم يعـد من الممكن السكوت عليها • ففي خلال الأشهر الأخيرة من العام الدراسي أي قبيل بدء امتحانات النقل بالمدرسة وامتحانات الشهادات العامة تكاد تنتقل عملية التعليم والتعلم ـ عملية التعليم من جانب المعلم التي يهيىء فيها المجال لكي تتم عملية التعلم من جانب التلميذ ، نقول تكاد تنتقل هذه العملية من حجرات الدراسة بالمدرسة الى خارج المدرسة في المنـازل أو في أماكن يستأجرها بعض المعلمين لتدريس موضوعات المقـررات التي من المفـروض والواجب أن يقـوموا بتدريسها لتلاميـذهم في المدرسة ، ويحضر هذه الدروس الخصوصية مجموعات قليلة العدد من التلاميذ ويدفع كل منهم أجرا عن كل درس بحيث يصل دخل المعـلم أحيانا عن الدرس الواحد الى أرقام غير مسـبوقة ويلاحـظ هنـا أن التعليم كان يقدم لجميع الطلاب بالمجان أصبح سلعة لا يحصل عليهـا الا القادرون على تحمل تكاليفها مما يحرم الكثيرين من أبنـائها ومنهم من هم من ذوي القـدرات والاستعدادات العـالية من فرص التعليم الجيـــد •

وقد تزايدت هذه المشكلة تدريجيا الى أن وصلت الى حدود غـير

مقبوله اطلاقا • فقد أعلن السيد وزير التعليم الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين أنه تبين للوزارة أن بعض المعلمين — وهم قلة بحمد الله ، يجبرون تلاميذهم على أن ينخرطوا فى طابور الدروس الخصوصية بأجر مستخدمين فى ذلك وسائل مختلفة لهذا الاجبار مثل سوء معاملة التلميذ فى داخل حجرات الدراسة أو تهديده هو أو ولى أمره بالرسوب فى امتحان آخر العام أو غير ذلك من الوسائل غير المشروعة • وقد سارعت الوزارة باتخاذ اجراءات تأديبية للقضاء على هذا العبث غير المقبول والذى قد يصل جزاؤه الى الفصل من الخدمة بالمدارس وغيرها من الهيئات التربوية الأخرى •

وهكذا يتبين لنا أن هناك ظاهرة سيئة فى التعليم عندنا وان هذه الظاهره بدأت تستفحل بصورة تهدد النظام التعليمى كله وما يترتب على ذلك من تهديد أمن الأمة ذاتها ، وليس العيب نابعا من المعلم بحيث نتصور أنه يمكن القضاء على هذا العيب ببعض الاجراءات الحاسمة• فالآباء والتلاميذ أنفسهم طرف هام فى المشكلة • فاولياء امور التلاميذ يتكالبون على تأمين الدروس الخصوصية لأبنائهم حيث يشعرون بأنه لا جدوى من التعليم داخل حجرات الدراسة المزدحمة بالتلاميذ وأن المعلم مهما أحسن آعداده وحسنت نيته لا يستطيع أن يعلم مجموعة من التلاميذ يصل عددهم فى كثير من الحالات الى أكثر من ثمانين تلميذا ، فى مدرسة يقسم اليوم الدراسى فيها الى فترتين واحيانا ثلاث فترات، مما لا يتيح الوقت الكافى لانجاز المناهج بصورة مرضية تحت الظروف السيئة التى يتم التعليم فيها من تكدس التلاميذ فى حجرات ضيقة ونقص المرافق التعليمية كالمعامل والمكتبات وحجرات النشاط الخ ••

كيف نشأت هذه الظاهرة :

ان ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية بالصورة الحالية التى

هى عليها الآن تعد ظاهرة غريبة على المجتمع المصرى لم تكن معروفة حتى وقت ليس ببعيد • فقد كان الطالب لا يلجأ الى الدرس الخصوصى بأجر الا فى حالات شبه اجبارية كأن يكون قد انقطع عن الذهاب الى المدرسة فترة طويلة بسبب المرض أو لأسباب عائلية أخـرى ، ويريد أن يستعين بأحد أساتذته فى المدرسـة أو فى أى مدرسـة أخـرى لتعويض ما فاته من دروس خلال فترة من الزمن يعـود بعـدها الى الاعتماد على نفسـه •

وكثيرا ما كان بعض المعلمين يتطوعون لعقد دروس اضافية فى فترات صباحية قبل بدء اليوم الدرسى أو مسائية بعد انتهـاء اليوم المدرسى لكى يقوموا مع تلاميذهم بمراجعة الموضوعات التى درست للتأكد من ترابط معلوماتهم والتثبت من هضمها واستيعابها •

وفى حالات الضرورة الى الاستعانة بالدرس الخصوصى بأجر كانت هناك بعض الضوابط المشددة كأن يكون ذلك بعلم ناظر المدرسة وبموافقته بعد أن يتأكد أن المعلم لن يكون مشتركا فى وضع أسـئلة الامتحان النهائى للمادة أو المقرر الذى يدرسه التلميذ ، ولا أن يكون هذا المعلم هو معلم الفصل الذى يدرس فيه التلميذ هذه المادة أو المقرر وذلك حرصا على أن لا يكون هناك أى تحيز من المعلم أو رعاية لتلميذه الخصوصى متميزة على سائر تلاميذ الفصل •

وهكذا كانت الدروس الخصوصـية سـواء فى مرحلـة التعليم الابتدائى أو التعليم الثانوى فى أضيق الحدود • كما كانت تكاد أن تكون معدومة فى مرحلة ما قبل المدرسة الابتـدائية أو فى المرحلـة الجـامعية •

ولم تكن هناك قبل ثلاثين أو أربعين عاما من الآن ، حاجة حقيقية بالتلميذ لكى يلجأ الى الدروس الخصوصية بأجر ، فقد كان عدد التلاميذ

في الفصل محدودا وقل أن يتجاوز ثلاثين تلميذا ، والمعلم قادر على أن يتابع كلا منهم فردا فردا في دراسته وأن يتولى مساعدته على ما يفوته من تحصيل في دروسه لكي يلحق بزملائه • كما أن اليوم المدرسي كان يوما كاملا يبدأ من الثامنة صباحا حتى الساعة الثالثة والنصف بعد الظهر ويتخلل هذا الوقت فترة راحة مناسبة لتناول طعام الغذاء بالمدرسة •وكثيرا ما كانت تستغل هذه الفترة لكي يتصل التلاميذ بأساتذتهم في المدرسة أو لكي يزاولوا بعض الأنشطه التربويه الانسانية أو غير ذلك من الأعمال التي تدعم نشاطهم في داخل الفصول • وكانت ادارة المدرسة تهتم بتنظيم هذه الأنشطة التربوية وتشرف عليها ، كما تعنى بتوثيق الصلات بين الطلاب وأساتذتهم لحل ما قد يعرض من مشكلات الدراسة أو حتى من المشكلات الشخصية في بعض الأحيان •

واستمر الحال على هذا المنوال الى أن قامت الثورة المباركة في عام ١٩٥٢ ووحدت المرحلة الأولى من مراحل التعليم في المدرسة الابتدائية واتيحت الفرص بدرجة كبيرة للالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي • وفي أول الأمر أدى ذلك الى زيادة كبيرة في أعداد التلاميذ خاصة بالمرحله الابتدائية الالزامية في ذلك الوقت • وحاولت وزارة التربية والتعليم في ذلك الوقت التغلب على هذه المشكلة بأن لجأت الى نظام الفترتين في بعض المدارس الابتدائية في الأحياء المزدحمة بالسكان •

وكان هذا الاجراء يتم في أضيق الحدود وبوعد من الوزارة بأن هذا الحل هو حل مؤقت الى أن تتوفر المباني المدرسية لاستيعاب جميع التلاميذ في مرحلة الالزام •

وفعلا أعلنت الوزارة في حوالي منتصف الخمسينيات عن خطتها في بناء المدارس الابتدائية وتتلخص في بناء حوالي ٣٦٠ مدرسة

سنويا أى بمعدل مدرسة واحدة تقريبا كل يوم • وكانت هذه الخطة بمعايير ذلك الوقت خطة طموحة وكافية للتغلب على مشكلة نظام الفترتين الدراسيتين • ذلك أن عدد السكان فى ذلك الوقت (الخمسينيات من هذا القرن) كان حوالى ثلث عدد السكان حاليا (التسعينيات) • وكانت الزيادة العددية للسكان سنويا محدودة نسبيا بحيث أن هذه الخطة كانت كفيلة بالقضاء على مشكلة الفترتين الدراسيتين واستيعاب الزيادة السكانية السنوية مع الاحتفاظ بشاشة حجرات الدراسة بأعداد مقبولة من التلاميذ •

وسارت الأمور فى ذلك الوقت سيرا طبيعيا فلا تهافت من جانب التلاميذ على الدروس الخصوصيه ولا اجبار عليهم من جانب المدرسة الى ان قامت حرب النكسة عام ١٩٦٧ بين مصر واسرائيل ونتج عنها من خسائر أدت الى تقلص فى ميزانيات الانشاء والتعمير والى تكريس جهود الدولة للاستعدادات الحربية للدفاع عن الوطن • وقد نتج عن ذلك توقف خطط الأبنية المدرسية التى أشرنا اليها فيما سبق • وبدأت أعداد التلاميذ فى فصول الدراسة تتزايد تدريجيا حتى أصبحت الفصول فى أوائل التسعينيات من هذا القرن مكدسة بأعداد فوق طاقة حجرة الدراسة وتبلغ أحيانا مائة تلميذ فى الفصل الواحد • ولجأت الوزارة مرة أخرى الى نظام تعدد فترات الدراسة فى اليوم الواحد أى أن يستغل مبنى المدرسة الواحد لكى تشغله مدرستان أو ثلاث مدارس فى اليوم الواحد ، كل منها مستقلة بتلاميذها المكدسين فى الفصول ومعلميها الذين لا يستطيعون الحركة داخل هذه الفصول والذاوتها المطلوبة على أمزهـا •

وقد أدى هذا الوضع الى عدم تمكين المعلم من تأدية عمله على وجه سليم وأصبح التعليم فى المدرسة ذات الفترتين أو الثلاث يكاد أن يكون صوريا فالمعلم فى مثل هذا الجو لا يكاد يبدأ الدرس حتى

استجماع انتباه تلاميذه حتى ينتهى الزمن المخصص للدرس مما أصاب المخلصين وذوى الضمائر الحية من المعلمين بالاحباط الشـديد • وفى الوقت نفسه أصيب اباء التلاميذ وأولياء الأمور بالقلق الشديد على أبنائهم وامكان اجتيازهم لمراحل التعليم بنجاح فتهافتوا على المعلمين يستعينون بهم لاعداد أبنائهم للنجاح فى الامتحـانات المدرسية والامتحانات العامة وتتم هذه الدروس الخصوصية التى يتزاحم عليها التلاميذ بأجور محترمة خارج المدرسة ـ فى المنازل واذا وجـد المعلم وقته متخما بطلاب الدروس فانه كثيرا ما يضم عددا من ذوى المستوى الواحد فى المـادة الواحدة فى مجموعه واحدة فى منزله أو فى مكان يستأجره لهذا الغرض •

وتدريجيا زاد الاقبال من جانب المعلمين والالحـاح عليهم من جانب الآباء على هذا الأسلوب الذى كاد أن يقضى على دور المدرسة فى تربية وتعليم تلاميذها ونقل عملية التعليم ولا نقول عملية التربية نقلها بصورة منتقصة الى خارج المدرسة فى المنازل او أماكن تجمع المجموعات الصغيرة المشار اليها • وهذا الانتشار هو ما نطلق عليـه ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية •

تلخيص أسباب المشكلة :

يتبين لنا من كل ما سبق أن السبب الرئيسى الذى أدى الى ظهور مشـكلة الدروس الخصـوصية كان توقف خطـة بناء المدارس لاستيعاب الزيادة فى أعداد التلاميذ بسبب الزيادة السكانية المطردة سنويا • وقد توقفت هذه الخطة على مدى ربع قرن تقريبا منذ أواخر الستينيات (عام ١٩٦٧) الى أوائل التسعينيات (عام ١٩٩٢) عندما حدث زلزال ١٢ أكتوبر ١٩٩٢ الذى ضرب مصر وتهدم بسببه عدد كبير من أبنية المدارس وأفاق المجتمع المصرى الى خطورة الوضع بالنسبة

للتعليم الذى سبق أن وصفه السيد رئيس الجمهورية بأنه « الأمن القومى للأمة » وكلنا نذكر الجهود الكبيرة التى قامت بها السيدة الفاضلة سوزان مبارك حرم السيد رئيس الجمهورية وحملتها المباركة فى ذلك الوقت لاعادة بناء المدارس التى تهدمت أو تصدعت ، وتنبهت الحكومة الى المشكلة الحقيقية وهى أن التعليم أصبح فى خطر يهدد الأمن القومى للأمة .

وقد أدى توقف خطط بناء المدارس الجديدة الى النتائج السيئة الآتيـــة :

- زيادة الكثافة الطلابية داخل الفصل الدراسى الى درجة معوقة تمـاما للعملية التعليمية .
- لجوء الادارات التعليمية الى أسلوب تعدد فترات الدراسة خلال اليوم الواحد مما هبط بمستوى الأداء التعليمى والتربوى الى درجة كبيرة .

وقد أدت هذه الأوضاع الجديدة التى كانت تتزايد أو تتفاقم سنة بعد أخرى الى انصراف الطلاب عن الاهتمام بما يجرى داخل حجرات الدراسة ، لأن المعلم أصبح منشغلا بالاحتفاظ بدرجـة مقبولـة من الهدوء داخل حجرة مكدسة بالتلاميذ .

وهكذا لجأ الآباء الى أسلوب الدروس الخصوصية بأجر خارج المدرسة لتعويض ما يفوت أبناءهم من تعلم داخل حجرة الدراسة وزاد الحـاحهم عـلى المعلمين لقبـول أبنـائهم فى مجمـوعات الدروس الخصوصية .

وقد أغرى هذا الاقبال الاضطرارى من الآباء قلة من المعلمين الى الانحراف عن أخلاقيات المهنة بأن أجبـروا بعض تلاميـذهم على

الانخراط فى مجموعات الدروس الخصوصية التى ينظمونها خارج المدرسة وقد عالجت الوزارة هذا الوضع بكل حزم كما أسلفنا •

ولا يفوتنا أن نؤكد أن من أخطر نتائج مشكلة انتشار الدروس الخصوصية بأجور عالية ، حرمان فئة كبيرة من الشعب وهى فئة غير القادرين على تحمل تكاليف الدروس الخصوصية ، من الفرص المتكافئة للتعلم سواء داخل الفصل لعدم توفر مقومات التعلم أو خارج المدرسة لعدم توفر امكانياتهم المادية •

وسائل علاج المشكلة للقضاء عليها :

لقد أوضحنا فيما سبق مظاهر مشكلة الدروس الخصوصية وأبعادها وأخطارها الاجتماعية والتعليمية وتتبعنا نشوءها وكيفية استفحالها وبقى أن نختتم ببيان أساليب التغلب عليها وفيما يلى بعض المقترحات التى تؤدى الى تحقيق هذا الغرض •

١ ــ التوسع فى برنامج انشاء الأبنية المدرسية فى المدن والأحياء المزدحمة بالسكان وفى الريف وفق احتياجات كل منطقة لاستيعاب جميع الأطفال فى مدارس التعليم الأساسى والطلاب فى مدارس المراحل التى تلى التعليم الأساسى وفق الخطط التى توضع للتعليم فى ضوء النمو السكانى المطرد •

ويسرنا أن نذكر أن وزارة التربية والتعليم قد قامت بوضع خطة يتم بمقتضاها بناء ألف وخمسمائة مدرسة سنويا فى الخطة الخمسية التالية أى بمعدل ثلاث مدارس يوميا مما سوف يسهم دون شك فى حل مشكلة تعدد فترات الدراسة ويؤدى الى تخفيض كثافة الفصول بالتلاميذ ونأمل أن تستمر هذه السياسة الحكيمة فى الخطط الخمسية المقبلة •

٢ ــ ادخال نظام التعليم العلاجي ضمن واجبات المدرسة بحيث توضع الخطط لمساعدة الطلاب الذين يتعثرون في الدراسة لأسباب عارضة على اللحاق بزملائهم .

٣ ــ أن يراعى فى طرق التدريس بالمدارس تدريب التلاميذ على كيفية البحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم حيثما يمكن ذلك سواء كان ذلك بالرجوع الى الكتب المقررة أو مكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة الخ ... والحد من أسلوب التلقين فى التدريس .

٤ ــ أن يراعى فى اعداد المعلم فى كليات التربية وفى برامج تدريبه أثناء الخدمة تزويده بالمهارات اللازمة للتدريس للأعداد الكبيرة باستخدام أسلوب المسارات فى الفصل الواحد أو أسلوب التعيينات أو أسلوب الاستعانة بزميل له فى المدرسة أو غير ذلك من أساليب التجديد والابتكار لحل هذه المشكلة .

٥ ــ أن تتولى نقابة المهن التعليمية تضمين ميثاق المعلم ما يحرم اجبار تلاميذه على أى عمل يتنافى مع أخلاقيات المهنة ومنها اجباره أو تهديده لكى يتلقى دروسا خصوصية .

٦ ــ أخيرا وليس آخرا العمل على الارتفاع بمرتبات المعلمين التي يتقاضونها من المدرسة بحيث لا تقل عن دخول أرباب المهن الرفيعة الأخرى وبحيث تحفزه الى التطوع بنفس راضية لتقديم خدماته التربوية والتعليمية لتلاميذه ولمجتمعه ولبيئته .

هذه أيها القارىء العزيز بعض الخواطر التى عنت لنا بمناسبة ما نشر فى الصحف عن الاجراءات التى اتخذتها وزارة التربية والتعليم ضد المخالفات التى صدرت من قلة من الزملاء الذين حادوا عن الصواب .

والله ولى التوفيق ..

تجربة اسرائيل التربوية فى احياء اللغة العبرية والدروس المستفادة فى قضية التعريب

اعداد : أستاذ دكتور محمد السيد حسونة
مـدير التحـرير

تواجه الأمة العربية فى هذه المرحلة العـديد من التحديات نرى أهمها التقدم العلمى والتكنولوجى المتسارع وازاء هذا التحـدى لابد من الإنفتاح على علوم العصر وذلك من خلال نظام تربوى شامل يتم فى ظل سيادة اللغة القومية باعتبارها وعاء الفكر والثقافة .

ومن ثم فان الثقافة هى الجو الذى تسبح فيـه حياة الإنسـان الجماعية والاجتماعية كلها ولو كتبت لها أن تزول لفقدت الحياة الفردية قيمتها وأصبحت عقيمة وحينئذ يصبح الإنسان مجرد آله تتحـرك تحت تأثير ضغوط خارجيـة .

وأى تقويض أو تشويه لثقـافة ما يعنى تجـريد الإنسـان من شخصيته . ومن ثم تصبح قضية التعريب من الأمور الملحة والخطيرة فى مواجهة التفجر المعرفى الهائل فى العلم والتكنولوجيا .

وتبدأ الورقة بالقاء نظرة على اللغة والتربية باعتبار اللغة القومية من الأسس الجوهرية لقيام الأمة وتمسك المجتمع وأن التربية هى التى تصوغ الفرد صياغة قومية فى ظل سيادة اللغة القومية .

ثم تتطرق الورقة بالقاء الضوء على علاقة اللغة والتنمية حيث أن نجاح التنمية لا يكون الا بتوطين العلم والتكنولوجيا .

وتناولت الورقة تجربة اسرائيل التربوية فى احياء اللغة العبرية والتشديد على تعليمها فى كافة المؤسسات التعليمية بما فى ذلك الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث العلمى .

وتعرضت الورقة الى حجج من يعارضون التعريب والرد عليهم وأخيرا الدروس المستفادة فى قضية التعريب على النحو الوارد فى الصفحات التالية .

اللغة والتربية :

تعد اللغة المشتركة أساسا وشرطا لابد من توافره للأمة الواحدة فليس فى استطاعتنا أن نتصور أمة تضم أفرادا ولا يتكلمون لغة واحدة أو على الأقل لا تكون هناك لغة واحدة مشتركة بينهم الى جانب ما قد يكون موجودا من لغات أو لهجات تميز مجموعات مختلفة ممن تضمهم تلك الأمة .

واذا كانت اللغة المشتركة من الأسس الجوهرية لقيام الأمة فان ذلك لا يعنى بطبيعة الحال ان توافر اللغة المشتركة فحسب يؤدى وبشكل تلقائي الى قيام الأمة . فالأمة وجود معقد لابد لتوافره من شروط عدة تمثل اللغة رغم اهميتها واحدا من تلك الشروط .

والتربية هى التى تصوغ الفرد باعتباره اللبنة الأولى فى تكوين الأمة ، ولا يمكن ان يصاغ الفرد صياغة قومية سليمة الا اذا كانت أداة صياغته لغته القومية ليس فى مراحل التعليم الأولى فحسب بل فى سائر المراحل التعليمية بما فيها الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحوث المتخصصة .

والتربية السليمة هى التى تتم فى ظل سيادة اللغة القومية الكاملة على كل قطاعات الحياة فى المجتمع : فى مراحل التعليم المختلفة ،

وتخصصاته المتنوعة ، وفي الاعلام بأجهزته ومؤسساته ، وفي مراكز البحث العلمي ، وفي الزراعة والصناعة ، والتجارة وفي البيت والشارع وفي كل موقع من مواقع حياة الأمة .

اللغـة والتنميـة :

ان كسر حلقة التخلف وأحداث التنمية الحقيقية الشاملة لا يتأتى من خلال اقامة مشروعات فحسب وانما يقوم على تصـور مستقبلي لتجديد حضارى متكامل محوره التركيز على تنمية البشر وما يتاح من مصادر المعرفة والخبرة لتكوين القاعدة العلمية والتكنولوجية ، وافساح المجال للطاقات المبدعة والخلاقة في مختلف نشاطات الفكـر الإنساني بهدف تحريك الواقع دون استسلام للمألوف أو التعصب له واختيـار العلم والتكنولوجيا المناسبة وتطويعها لمقتضيات التنمية .

وهنا قد يثار تساؤل مؤداه هـل يمكن ان تتحقق التنمية بغـير اللغـة القوميـة ؟

واذا ما أردنا الإجابة عن هذا السؤال نرى ان اللغـة القوميـة بالتنمية مرآة النهضة في أى بلد من البلدان . فنجاح التنمية لا يكون الا بتوطين العلم والتكنولوجيا المستوردة وتوطين العلم والتكنولوجيا لا يكون الا باللغة القومية وعلى حد علمنا لم يحدثنا التاريخ عن أمـة نجحت التنمية فيها بلغة أجنبية أو مع سيطرة اللغة الأجنبية على الحياة فيها وسوف نعرض بعض الأمثلة لأمم حققت نجاحات تنموية نتيجـة لتأكيدها على اللغة القومية .

فاليابان : عندما انفتحت على علوم العصر لم تأخذ مع العـلم المستورد لغة أوروبية ولكن اقتصر استعمالها للغـات الأوروبية على جلب المضمون وتركت جمع المعلومات وفرزها ونقلهـا للمواطن اليابانى من خلال المؤسسات التعليمية ثم قامت بتحليلها وادخالهـا للقطاعات

الاجتماعية والصناعية باللغة القومية وحدها بواسطة مؤسسات البحث العلمى رغم كثرة حروف اللغة اليابانية فى بداية الانفتاح والتى يزيد عددها على عشرة آلاف حرف(١) •

وكان للانفتاح اليابانى مدخلا يتمثل الأول فى ايفـاد المبعوثين للدراسة فى الجامعات الأوروبية ويتمثل المدخل الثانى فى مؤسسات الترجمة التى تنقل كل جديد فى العلم والتكنولوجيا والذى يصدر بأى لغة فى العالم الى اللغة اليابانية فى زمن قصير ••

وبفضل هذه السياسة تمثلت اليابان علم العصر ووطنته فيهـا وصار لها علمها وتكنولوجيتها وهى الآن فى طور المبدع الخلاق الذى يثير العالم شرقه وغربه • فقد اكتسبت العلم الأوروبى دون أن تفقد شخصيتها القومية وقيمها الثقافية والحضارية •

وفى الصين : عندما تقلد ماوتسى تونج الحكم عام ١٩٤٩م قرر اختيار لغة من مئات اللغات المتداولة بالصين وهى اللغـة الخانيـة « لغة بكين » (٢) وفرض سيادتها على سائر قطاعات الحياة فى الصين ذات المليار نسمة وزيادة بالرغم من صعوبة حروفها التى تعد بعشرات الآلاف وبالرغم من وجود جامعات ومعاهد علدية بالصين تعلم باللغات الأوروبيـــة •

واستطاعت خطط التنمية فى الصين فى أقـل من خمس عشرة سنة (١٩٤٩ — ١٩٦٤) أن تقضى على الثالوث العدو للأمة الصينية المتمثل فى الجوع والمرض والأنواء الجوية •• ان التنمية الحقيقيـة هى التى تحل مشاكل المجتمع ، وبفضل حسم الصين للمسألة اللغـوية فجرت القنبـلة الذرية وسبقت حتى البلدان الأوروبيـة فى دخـول عصـر الفضـاء(٣) •

وفى فيتنام نرى « هوشى مينة » زعيم فيتنام يقول فى وصاياه للفيتناميين :

« حافظوا على صفاء اللغة الفيتنامية كما تحافظوا على صفاء عيونكم تجنبوا وبعناد أن تستعملوا كلمة أجنبية فى مكان بامكانكم أن تستعملوا فيه كلمة فيتنامية »(٤) •

وعندما أصدر أمره بالفتنمة الشاملة بالرغم من أن اللغة الفرنسية دامت فى المجتمع الفيتنامى أكثر من ثمانين سنة طلب اساتذة كلية الطب فى هانوى مقابلته ليخبروه بان فتنمة الدراسات الطبية عملية مستحيلة بسبب جهل أساتذة كلية الطب وطلبتها للغة الفيتنامية وطلبوا منه ارجاء تطبيق الفتنمة فى كلية الطب • واستمع « هوشى مينة » لهم مدة ساعات ثم حسم الموقف فى نهاية المقابلة بالسماح لهم بالتدريس باللغة الفرنسية بصورة استثنائية سنة فقط مع ضرورة تعلمهم وطلبتهم اللغة الفيتنامية الوطنية خلال أشهر الدراسة التسعة على أن تجرى الامتحانات فى جميع المستويات فى نهاية السنة باللغة الفيتنامية ثم تستأنف الدراسة فى السنة التالية باللغة الفيتنامية •

وفى ايطاليا يقول المفكر الايطالى « ليليو باسو » ان الإرتباط بالقيم الثقافية الخاصة بالتاريخ واللغة كان سلاحا قويا مكن من هزيمة الامبريالية فى الجزائر وفى فيتنام •••• ان الثقافة هى اللغة وبالتالى هى قاعدة التواصل والتخاطب بين النـاس ••• ان من اجتثت منه ثقافته ومحيطه الثقافى فقد اجتثت منه الحياة ••• انه يعد كائنا منسيا ضائعا وسط جدوع من كائنات منسية أيضا ومسخرا لأشخاص لا يعرفهم(٥) •

واذا ما استعرضنا موقف الهند التى أبقت على سيطرة اللغة الانجليزية على حياتها نرى أنها لم تحل مشاكلها التنموية ، ولازالت

هذه الأمة أبعد ما تكون عن نسيج قومى اجتمـاعى متماسك ولا زالت تمزقها الطائفية والتعددية العرقية وخير شاهد على ذلك ذهاب زعيمتها الكبيرة « أنديرا غاندى » ضحية لهذا التمزق لأن اللغة الانجليزية التى تعتبر القاسم المشترك الأعظم بالهند فشلت فى خلق نسيج اجتمـاعى قومى هندى منسجم حيث ان الخيـوط التى تربط النسيج القومى هى خيوط اللغة القومية الواحدة وهى غير موجودة فى الهند(٦) .

ومن هذا العرض لأهمية اللغة والتنمية مع الاشارة لبعض الدول يمكن القول ان عملية اكتساب أمة لعلم العصر تمر ان صـح التعبـير كعملية الطعام فى جسم الإنسان عبر مراحل ثلاث هى مرحلة المضـغ ومرحـلة الهضم ومرحلة التمثل بمعنى انه يمكن ان تمضـغ العـلم والتكنولوجيا المستوردة بلغة أجنبية الى حد ما ولكن يستحيل عليها تمثل هذا العلم الا بلغتها القومية فالتمثل هو اكتساب العلم اكتسـابا يمكن الأمة من توطين التكنولوجيا فيتم بموجبها الابداع والاختراع الأمـر الذى يجعل التنمية مثمرة ومفيـدة وناجحـة مرتكزة على الامكانيات الذاتية والإنتـاج .

فالعلوم كلها ينبغى أن تصب مدخلاتها فى لغة قومية واحدة يتم التنقل منها واليها بحسب الحاجات ومتطلبات التطور .

ان متعة اتقان اللغات هى متعة التنقل منها واليها . ثم ان فضيلة اتقان لغة جديدة تجعل المتقن أقـدر وأقوى على تطـويع لغتـه الأم لمقتضيات العلوم .

وفى الصفحات التالية نستعرض التجربة الاسرائيلية التربوية فى احياء اللغة العبرية .

تجربة اسرائيل التربوية في احياء اللغة العبرية :

احدى اللغات السامية من المجموعة الكنعانية كان يتحـدث بهـا الكنعانيون ثم اتخذها العبرانيون لغة لهم بعد استقرارهم في فلسطين أو أرض كنعان وقد سميت هذه اللغة « العبرية » في وقت متـأخر ، فقد كان يشار اليها باصطلاح « يهوديت » (يهودى) (الملوك الثانى ١٨ / ٣٦) • وعمر العبرية قصير للغاية اذ لم يظهر استقلالها اللغوى الا حوالى عام ١٤ق • م • وأول النصوص المعروفة بهذه اللغة يرجع تاريخه الى عام ١٢٠٠ق • م • وقد ظل العبرانيون يتحدثون بها حتى السبى البابلى فى ٥٨٦ق • م • ثم أخذت الأرامية فى الحلول محلهـا كلغة لليهود وكلغة للتجارة فى المنطقة ، ومع هـذا ظلت العبرية لغـة هواتر محدودة من حاخامات اليهود وزعمائهم الدينيين • وفى القـرن الثالث قبل الميلاد نسى كثير من يهـود الاسكندرية كـلا من العبرية والارمية تماما مما اضطر علماء اليهـود الى ترجمـة اسـفار موسى الخمسة الى اليونانية • ثم ماتت اللغة تماما فى القرن الثانى ق • م • واقتصر استخدامها على الصلوات اليهودية وعلى الكتابات الدينية الى أن بعثت العبرية بعد ذلك بين المسحيين المهتمين بالدراسات الانجيلية •

ولم تكن العبرية لغة اليهود الا فترة وجيزة من تاريخ العبرانيين فى فلسطين ، اما بالنسبة للاقليات اليهودية فى العالم فان عاداتهـا اللغوية تختلف باختلاف الزمان والمكان •

وفى الغرب ظل العلماء اليهود على ولائهم للعبرية فى الكتابات الدينية المتخصصة فحسـب • وفى الحـديث اليـومى كان اليهـود يستخدمون رطانات مكونة من اللغة الأم بعد أن تدخلها بضع كلمـات ومصطلحات عبرية ، فيهود الأندلس على سبيل المثال كانوا يتحدثون بلهجة تسمى بالعبرية اليهـودية ، ويهود أسـبانيا كانوا يتحـدثون

بالّلادينو ، أما يهود أوروبا فكانوا يتحدثون بالّيديشية • ولعله من المفيد ان نذكر ان بركوخيا البطل اليهودى كان يتحدث الأرامية ، وان موسى بن ميمون كتب معظم مؤلفاته بالعربية ، ومارتن بوبر كتبها بالألمانية . وأن هرتزل كان لا يجيد التحدث الا بالألمانيه • وفى أحد المؤتمرات الصهيونية حاول ان يدخل السرور على قلب الحاخامات فنطق ببضع كلمات عبرية كتبت له بالابجدية اللاتينية • وقد ظلت العبرية هى لغة العبادة وحسب ولكن حتى عبرية الصلوات لم تكن لغة واحدة ، اذ نجد ان العبرية التى يتعبد بها الاشكناز مختلفة عن تلك التى يتعبد بها السفارد فهى تتسم بانها أكثر تفوقا وفصاحة لمجاورتها اللغة العربية •

وقد ترتب على موت اللغة العبرية واستخدامها فى الصلوات وحسب أن أصبحت تسمى « باللغة المقدسة » • وقد كان يهود الجيتو أسرى لتقديسهم للابجدية العبرية رغم انهم كانوا لا يتحدثون لا العبرية ولا الأرامية ولذلك كانت اليديشية لغة الجيتو واليهود مكتوبة بحروف عبرية كاملة ، كما انهم منعوا أطفالهم من الدراسة فى مدارس الاغيار لأن التصور الذى كان سائداً بينهم ان اليهودى الذى ينظر الى ابجدية غير عبرية تحرق عيونه يوم القيامة •

وقد أعيد بعث اللغة العبرية فى العصر الحديث على يد مفكرى حركة الاستنارة الذين حاولوا بعث التراث اليهودى الأصلى قبل ان تدخل عليه الشوائب والغيبيات ، وظهرت أول جريدة عبرية عام ١٨٥٦ • وقد تبنى الصهاينة بتقديسهم للتراث اليهودى فكرة بعث العبرية فنجد ان أدباء العبرية فى العصر الحديث هم أيضا من أهم المفكرين الصهاينة ؛ ويمكننا ان نذكر من بينهم أحاد هعام وبياليك وبيرنجويسكى (٨) •

لقد تنبهت الحركة الصهيونية لأهمية اللغة باعتبارها أول مقومات الأمة اليهودية وكما اسلفنا فان عملية احياء اللغة العبرية لم تبدأ منذ حوالى نهاية القرن التاسع عشر وبذا يكون قد مضى بين اندثار اللغة العبرية ومحاولة احيائها ما يقرب من عشرين قرنا من الزمان حفلات باحداث جسام حيث تشتت من اليهود من تشتت واندمج منهم من اندمج فى شعوب جديدة ولم يعد ثمة جنس يهودى له لغته الواحدة المشتركة • أما الأقليات اليهودية التى استقرت فى احياء الجيتو فانها اصطنعت لها لهجاتها كاليديش واللادينو ومنذ قيام دولة اسرائيل كان الاهتمام الفائق بقضية احياء اللغة العبرية فى اسرائيل كخيط عملى مشترك يجمع بين أبناء اسرائيل جميعا واصبحت اللغة العبرية اللغة الرسمية للدولة منذ عام ١٩٤٨ ومن أستقراء أهداف التعليم فى اسرائيل نجد ان الهدف الأول هو تكوين مجتمع عضوى موحد ولا يمكن تحقيق باقى الأهداف التعليمية بدونه لذا اهتمت اسرائيل بتعليم الأطفال اللغة العبرية والدين اليهودى اهتماما فاق اهتمام غيرها من الدول بلغتها ودينها وهذا ينطبق على جميع القوى فى اسرائيل ابتداء بدور الحضانة ورياض الأطفال(٩) •

ويجرى التشديد على تعليم اللغة العبرية فى مرحلة ما قبل المدرسة بحيث أصبحت لغة التدريس تحتل مكانا بارزا فى مناهج المدارس الاسرائيلية • ويجبر الأطفال فى دور الحضانة ورياض الأطفال على التحدث باللغة العبرية فى النشاطات والرحلات حتى يتمكنوا من اتقانها بسرعة •

فاللغة العبرية ليست لغة دين فحسب ولا حتى وسيلة للتخاطب والاتصال وانما أداة خلق الوحدة للمجتمع الاسرائيلى عن طريق اللسان المشترك وأداة تعميق الانتماء والولاء(١٠) •

واعتبرت اللغة العبرية لغة التدريس فى جميع مراحل التعليم فى اسرائيل وفى جميع المؤسسات التعليمية الرسمية وفى الكيبوتز والموشاف • وكذلك فى المرحلة الجامعية والدراسات العليا وفى جميع الفروع(١١) •

كما يقوم الجيش عن طريق دائرة التربية التابعة لجيش الدفاع الاسرائيلى بتنظيم دروس للعبرية والحساب والأحياء والتاريخ والجغرافيا والأدب وغير ذلك من الموضوعات التى تسهل عملية الاندماج فى المجتمع(١٢) •

ولعل خير تعبير عن أهمية دور تلك المؤسسات فى اسرائيل هو تلك العبارة التى أوردها قدرى حفنى فى كتابه تجسيد الوهم نقلا عما أورده العالم الفرنسى « جوزيف كلاتزمان » فى كتابه « الدروس المستفادة من التجربة الاسرائيلية » حيث يقول : « قد تعد الدبابات السنتوريون عامل أمن للمستقبل القريب ، ولكن بالنسبة للمستقبل الأبعد فان المدرسة والجامعة تمثل عوامل للأمن أكثر أهمية بكثير من ذلك(١٣) •

لقد أدرك الاسرائيليون تماما ان تفوقهم يعتمد على اقامة قاعدة علمية وتكنولوجية صحيحة ومن هذا المنطلق تشكل قضية العبرية الشاملة والتحكم فى التكنولوجيا المعاصرة مسألة هامة للغاية استطاعوا ان يخلقوا من لغة ميتة لم تكن يوما لغة علم استطاعوا ان يجعلوها لغة تدرس بها العلوم الحديثة والطب والتكنولوجيا •

ويعتبر « اليعازر بن يهودا » أول من بذل جهدا لدراسة العبرية وجمع مفرداتها وألف معجما للعبرية فى سبعة عشر جزءا وتمكن من صياغة الكلمات الجديدة واستطاع بجهد مع عدد من الأصدقاء المتحمسين ان يؤلف لجنة اللغة العبرية التى كانت المؤسسة المسئولة

عن صياغة المصطلحات الجديدة الى أن تحولت هذه اللجنة بقرار من الكنيست سنة ١٩٥٣ الى مجمع اللغة العبرية التى أوكلت له مهمة حفظ اللغة العبرية وتطويرها وصياغة مصطلحاتها الجديدة المواكبة للتطور العلمى والتكنولوجى وضمت عند تأسيسها ثلاثة وعشرين عضوا أساسيا وثلاثة وعشرين عضوا مراسلا مختارين من الجامعات والمعاهد من المتعمقين فى العبرية وفى تراثها ومن الكتاب والشعراء والعلماء أما اعضاؤه الآن فيعدون بالعشرات ان لم يكونوا بالمئات(١٤) •

وفيما يتعلق بالنشاط اللغوى فى المعاهد العلمية فقد أسس المجمع « اللجنة المركزية المصطلحات التكنولوجية » وغرسها فى قلب معهد التخنيون الذى انشىء عام ١٩١٢ فى حيفا ويعتبر أكبر مؤسسة تكنولوجية ، والهدف من هذه اللجنة الاشراف على صياغة المصطلحات الجديدة وتحويلها الى المجمع لاعتمادها وتتكون من أعضا يمثلون سائر القطاعات التكنولوجية من الكليات وجمعيات المهندسين والمعمارين ومن الجيش ••• الخ •

وتتبع هذه اللجنة الأم لجان فرعية موجودة فى سائر القطاعات مثل البناء والرى ، وعلوم الأرض ••• وتتألف كل لجنة فرعية من متخصصين فى القطاع علاوة على اضافة عضو أو اثنين من المجمع ومن لغوى أو فقيه لغوى • ويتعاون العلماء والمهندسون تطوعا ودون مقابل مع اللجان الفرعية مقدمين الكثير من وقتهم لخدمة لغتهم فى حماس شديد •

ويسود النقاش حول تطوير اللغة العبرية وصياغة مصطلحات جديدة لها سائر الاجتماعات فى البرلمان ومجلس الوزراء والهستدروت (اتحاد العمال) •

ويجمع الاسرائيليون على سلامة العبرية الشاملة رافضين العبرنة الجزئية معتبرين ان أساس الايديولوجية الصهيونية هو احياء اللغة وتراثها وتطويره • وان أى توطين للعلم والتكنولوجيا المعاصرة لا يمكن انجـــازه دون العبرية الشاملة والأساس فى هـــذا التوطين ان تدرس سائر المواد العلمية والتكنولوجية فى كل الجامعات والمعـــاهد باللغـــة العبرية • وان تستعمل مراكز البحث العلمى اللغـــة العبرية أيضـــ • فاحياء اللغة العبرية وتطويرها اهم هدف استراتيجى فى تكوين دولة اســــــرائيل •

بالعبرنة الشـــاملة وبالتنظيم العلمى حقق الاسرائيليون التقـــدم العلمى الهائل لأنهم استطاعوا ان يتمثلوا علم العصر بلغتهم وانطلقوا الى الابداع والاختراع •

ان الإبداع العلمى والتكنولوجى فى آية أمة من الأمـــم لا يمكن ان يتم الا اذا تشربته الأمة بلغتها القومية ولعل فيما أوردنا من أمثـــلة خـــير شـــــاهد •

لقد آن لقضية التعـــريب أن تحسم ســـواء فى مجـــال التعليم الهندسى أو غيره من ميادين العلم والتكنولوجيا ولعل فيها أوردنا من أمثلة خير حافز على ذلك وبخاصة التجربة الاسرائيلية فى احياء اللغة العبرية وجعلها لغة التدريس والعـــلم والتكنولوجيا • وبالتعريب يمكن للأمة العربية توطين العلم والتكنولوجيا ومواكبـــة التيارات العالميـــة الحـــــــديثة •

قد يتصدى البعض لعدم التعـــريب مستندين فى ذلك الى بعض المبررات من وجهة نظـــرهم فقد يتذرعون بعـــدم توافـــر المصطلحات العلمية والتكنولوجية فى اللغة العربية والصعوبة الكبيرة التى تواجـه

التعريب في ضوء الانفجار المعرفي والتدفق اليومي للكلمات والمصطلحات العلمية الحديثة :

ويمكن الرد عليهم بأن هؤلاء ليس عيبا في اللغة نفسها فاللغة بنية وتراكيب وهي قادرة على امتصاص أي مفردات من لغات أخرى واعطاء هذه المفردات هوية جديدة نابعة من أساليب بنائها وتركيبها •

وقد تكون الحجة الثانية لأنصار عدم التعريب عدم توافر الأساتذة القادرين على التدريس باللغة العربية الا أن هذا القول مردود عليه لأن الاستاذ العربي مهما كان بعيدا عن لغته لا يحتاج الى أكثر من ستة أشهر ليصل باللغة الى حد الاتقان فكثير من طلاب الدراسات العليا الذين سبق ايفادهم الى بلدان أجنبية لم يسبق ان عرفوا لغتها استطاعوا ان يدرسوا تلك اللغة في ستة أشهر ويتابعوا دراستهم في العلوم أو الطب أو الهندسة باللغة الجديدة •

أما قضية المراجع العلمية وعدم توافرها والتي يتذرع بها البعض فيمكن أن تحل بفتح آفاق رحبة أمام الترجمة أسوة بما تم في اليابان وروسيا وأمريكا والمانيا والصين وتكاد لا توجد مجلة علمية أو كتاب علمي أساسي الا وقد ترجم الى هذه اللغات •

واما القول بأن فهم الطلبة لموضوع المادة العلمية يكون أكثر عمقا اذا درسوا باللغة الأجنبية فليس هناك دليل علمي عليه كما أن أعظم اطبائنا الذين درسوا بالانجليزية عندما عادوا الى أرض الوطن تحولت الى الكتابة بالعربية وغاصوا فيها تأليفا وكتابة الى حد كتابة الرواية الطبية العربية •

الدروس المستفادة :

— اذا كانت اسرائيل بمختلف أجهزتها تضع قضية التربية والتعليم في قمة أولوياتها بل لا نبالغ اذا قلنا ان الوجود الاسرائيلي

ذاته ان هو الا ثمرة تربوية متصلة • من هنا يجب أن تكون قضية التعليم فى مقدمة أولياتها ولعل ما يبشر بالخير ان التوجه الحالى للقيادة السياسية ينظر الى التعليم كقضية أمن قومى ؟

ـ ان البرنامج التربوى لأول وزارة اسرائيلية كان عام ١٩٤٩ م وهو برنامج سارت على نهجه الحكومات المتعاقبة التالية وكان يقوم على عدة مرتكزات أهمها استخدام اللغة العبرية لتكون لغة التعامل فى المنزل والشارع ولغة الدرس فى المدرسة والجامعة بل وفى تطوير البحوث النظرية والتطبيقية الأمر الذى يؤكد أهمية استقرار السياسات التعليمية وتضافر كافة الجهود والأخذ بالتعريب من أجل توطين العلم والتكنولوجيا وبناء ثروة بشرية قادرة على مواجهة التحديات الحضارية •

ـ لقد أدرك الاسرائيليون تماما أن تفوقهم يعتمد على اقامة قاعدة علمية صحيحة والعامل الحاسم فى التقدم العلمى والتكنولوجى هى نوعية الفرد لذا كانت العبرنة الشاملة للتعليم والتدريس فى كافة مراحل التعليم وفى الجامعات والمعاهد العليا وتوطين العلم والتكنولوجيا ـ ومن ثم التأكيد على التثقيف العلمى والتكنولوجى •

اما ان الأوان أن نهتم بالتعريب فعلا لا قولا خاصة وأن حجم مؤسساتنا الجامعية ومعاهدنا العليا ومراكز البحث العلمى وحجم ذوى المؤهلات العليا ليس بالهين أبدا ؟

ان الأمر يقتضى اتخاذ قرار للبدء فى التعريف وعقد دورات للمبعوثين لتزويدهم بالمصطلحات العربية ليتمكنوا من ترجمة رسائلهم الى اللغة العربية ولتوضع خطة لترجمة رسائل الماجستير والدكتوراه وخطة لترجمة الكتب والبحوث فى مجالات العلوم المختلفة على أن تخصص لها أبواب فى المجلات العلمية العربية •

مما سبق يتضح لنا اننا فى حاجة الى الإيمان العميق بقضية التعريب فتعاملنا مع لغتنا القومية وثيق الصلة بتكوين الأمة الحضارى وباللغة القومية يمكن توطين العلم والتكنولوجيا ومن ثم يمكن ملاحقة تطورات العصر .

فهل بعد ذلك من سبيل ؟

المراجـــــع

حسب ورودها في الورقـة :

١ ــ عثمان سعدى : المسألة اللغوية فى الصراع العربى الاسرائيلى « الابعاد التربوية للصراع العــربى الإسرائيلى » ، مركــز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٦ ص١٧٠

٢ ــ نفس المرجع •

٣ ــ نفس المرجع •

٤ ــ نفس المرجع ص١٧٢

٥ ــ نفس المرجع •

٦ ــ نفس المرجع •

٧ ــ عبــد الوهاب المســيرى : موســوعة المفــاهيم والمصطلحات الصهيونة ،مركز الدراسات السياسيةوالاستراتيجية بالأهرام، القــاهرة ، ١٩٧٥ ص٢٦٦

٨ ــ نفس المرجع ص٢٦٧ •

٩ ــ محمد مختار ضرار المفتى ، وأحمد محمــد زبادى ، فلســفة وأهداف تربية الطفــل اليهــودى فى فلسطين ، دار الإبداع للنشر ، عمان الأردن ، ١٩٩٢ ص١٠٢ •

١٠ ــ عارف توفيق عطارى : دور التربية اليهودية فى بنــاء الفــرد اليهودى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمــان ، ١٩٧٧ ص٤٥ •

١١ ـ محمد مختار ضرار المفتى ، وأحمد محمد زبادى ، مرجع سابق ، ص١١١ .

١٢ ـ سلمى حداد : الطلاب فى اسرائيل ، مركز الابحاث الفلسطينية ، بيروت ، ١٩٧٠ ص٦٦ .

١٣ ـ قدرى حفنى : تجسيد الوهم « دراسة سيكلوجية للشخصية الاسرائيلية ، القاهرة ١٩٧١ ص١٥٢ .

١٤ ـ عثمان سعدى ، مرجع سابق ، ص١٧٦ .

ولمزيد من التفصيل بشأن التعليم فى اسرائيل يمكن الرجوع الى :

١٥ ـ محمد السيد محمد حسونة : منظمات تربية الشباب الاسرائيلى ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعه عين شمس ، ١٩٨٢ .

١٦ ـ محمد السيد حسونة : التربية فى الكيبوتزات الاسرائيلية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٧ .

١٧ ـ منير بشور ، خالد مصطفى الشيخ : التعليم فى اسرائيل ، منظمة التحرير الفلسطينية مركز الابحاث ، بيروت ، ١٩٦٩ .

المناهج أداة للتنمية البشرية

أستاذ دكتور / كوثر حسين كوجك
مديرة مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية

يموج عالمنا المعاصر بألوان من التحديات والصراعات التى تمس جميع الدول المتقدمة والنامية وتلك التى تحاول التقدم ، وتختلف حدة هذه الصراعات كما تختلف الجهود التى تبذل لمواجهتها من دولة الى أخرى ••• وعالمنا العربى جزء من العالم ، ودولنا العربية على اختلاف ظروفها وامكاناتها جزء من هذا العالم العربى •

وكلنا ندرك أن الكرة الأرضية التى نعيش عليها أصبحت قرية صغيرة ، يعرف كل ركن فيها ما يحدث فى باقى الأركان ، بل يؤثر كل ركن فى باقى أركان هذه القرية ، ويتأثر بها بسرعة لم تعهدها البشرية من قبل • فلابد اذن للعالم العربى أن يحشد الطاقات ، ويسخر الإمكانات ، ويطلق العنان للأفكار والآراء حتى يثبت مكانته بين أمم هذا العالم ، بل ويعمل على أن يتبوأ مكانا فى صدارة هذا السباق المجنون •

والأمة العربية تمتلك ، وبفضل من الله سبحانه وتعالى ، مقومات هذه الصدارة ، ففى ربوعها تتوافر الموارد والإمكانات . وبين أبنائها تتوافر العقول والطموحات ••• وفى تراثها الثقافى والحضارى وتقاليدها وقيمها ، الضوابط الأصيلة والدوافع الحصينة ••• فلماذا اذن لا تحتل أمتنا العربية هذا الموقع ؟؟

وللاجابة عن هذا السؤال تتجه الأنظار الى مقومات التنمية والتقدم ، وتتركز الرؤى على التنمية البشرية ، فلا جدال أن الانسان هو صانع التقدم ، والانسان هو صانع الحضارات •••

مفهوم التنمية البشرية :

تطور مفهوم التنمية البشرية فى السنوات القليلة السابقة ، فلم تعد التنمية البشرية مجرد تنمية للموارد البشرية حيث يؤكد هذا الأخير على الاستثمار فى البشر من أجل توفير قوة العمل القادرة على انتاج المزيد من السلع والخدمات ، ومن ثم تقاس كفاءة تنمية الموارد البشرية من منظور اقتصادى ، ويتراجع البعد الانسانى فى استخدام القدرات البشرية التى تم تكوينهـا ، ومجـالات استخدامها . بينمـا يؤكـد مفهوم التنمية البشرية على أن يوفر العمل أو المهنة متعة شخصـية ورضا نفسى للعامل . مما ينتج عنه علاقات مجتمعية سليمة من الاعتماد المتبادل بين العمل والعاملين ، ويتحقق بذلك الاستقرار والتقدم ..

ان مضمون التنمية البشرية أن يصبح الناس هم مركز التنميـة ومحورها ، فالنمو الاقتصادى شرط ضرورى لتحقيق التنية البشرية . ولكنه ليس كافيا ، حيث يرتبط النمو الاقتصادى بنمط وعدالة توزيع هذا النمو وعوائده ، والتركيز هنا على اتاحة موارد تمكن الناس ، كل الناس ، من حياة كريمة ..

ويتبنى مفهوم التنمية البشرية العمل على تحقيق حيـاة طويلـة ومنتجة لكل الناس ، ومضمون ذلك أن التنمية البشرية تهدف الى اقتلاع الفقر من جذوره باتاحة فرص العمل المنتج والملائم لاختيارات الجميع وبحيث يحققون بجهدهم ، وليس بالاتكال على الدولة .

والرفاهية لا تعنى بالضرورة ارتفاع معدلات الإستهلاك ، لأننا اذا بالغنا فى هذه النظرة فاننا نخضع الأخلاق والقيم الاجتماعية لهذا الهدف المادى ، مما يهدد بتدمير انسانية الانسـان وتعميق الشرور الاجتمـاعية .

نخلص مما سبق أن التنمية البشرية بمفهومها المتطور تهدف الى :

تنمية الناس بالتركيز على تكوين وبناء القدرات البشرية ، كما أنها تنمية من أجل الناس ، لما تؤكده من ضرورة استخدام هذه القدرات فى أنشطة انتاجية تضمن استمرارية التنمية ، والتوزيع العادل لثمارها ، وهى بالضرورة تنمية بواسطة الناس لأنها تعمد الى توسيع اختياراتهم وتعميم مشاركتهم فى اتخذ القرارات .. ولابد أن تتكامل هذه الأبعاد الثلاثة ، وتتعثر التنمية البشرية حين يتخلف أحد هذه الأبعاد .

ما علاقة المناهج الدراسية موضوع هذه الورقة ــ بمفهوم التنمية البشرية ؟

المناهج والتنمية البشرية :

اذا أخذنا بمفهوم التنمية البشرية السابق عرضه وهو مأخوذ عن تقرير التنمية البشرية ــ مصر لعام ١٩٩٤ ، والذى تبنى بدوره هذا المفهوم من تقارير التنمية البشرية التى صدرت عن البرنامج الانمائى للأمم المتحدة ... أقول : اذا أخذنا بهذا المفهوم ــ ويجب أن نأخذ به ــ كان لابد لنا أن نبحث عن الوسائل والأساليب التى نضع بها هذا المفهوم موضع التطبيق العملى ... وعندئذ سنتوجه الى التربية والى التعليم كأساس رئيسى وفعال فى تحقيق هذه التنمية البشرية ..

● فالتربية والتعليم نشاط توفره الدولة من أجل رفع قدرات الناس ، ومن أجل تثقيفهم وتنويرهم ، فيصبح الفرد انسانا مثقفا ومتحضرا ....

● **والتربية والتعليم نشاط يهدف الى تكوين وتنمية الكوادر البشرية القادرة على القيام بالأعمال والمهام المختلفة لتنمية موارد الدولة**

فى الاقتصاد ، وفى السياسة ، وفى الصناعة والانتاج ، وفى الخدمات فالانسان المتعلم المثقف هو القادر على دفع عجلة التقدم والازدهار الاقتصادى فى المجتمع .

● والتربية والتعليم نشاط يقوم به الانسان بنفسه فى جميع المستويات ، فلا تربية وتعليم بدون هذا الجيش الكبير من العاملين ، ومن المعلمين والاداريين ، والموجهين ، وأساتذة الجامعة ، والباحثين ومن يديرون كل هذه العملية على مستوى التخطيط والسياسة .

واذا كانت المناهج هى وسيلة تحقيق أهداف التربية ، فاننا نقول وبايمان قوى ، ان المناهج الدراسية من أهم أسس وسبل تحقيق التنمية البشرية .

أنواع ومستويات المنهج :

١ ـ المنهج المأمول الذى يحلم به المسئولون والتربويون، بمعنى أنه عند التفكير فى ماذا نقدم لأبنائنا وبناتنا فى مرحلة تعليمية ما ، وكيف نقدمه لهم ... تتسابق طموحات المربى والمسئول الى أنبل وأعظم ما يمكن تقديمه لأبنائه ، ويحلم أن تصل المدرسة الى اعلى مستوى فى العالم .

٢ ـ المنهج المكتوب ... وعندما تبدأ عمليات تخطيط المناهج ، تنكمش الأحلام السابقة لترتبط بأرض الواقع ، حيث الامكانات المحدودة ، والكثافة فى الفصول ، ونوع المعلم ، ومستوى التلاميذ وبيئاتهم ... يتنازل المخطط عن بعض أحلامه ليضع مناهج يمكن تحقيقها على أرض الواقع .. ويحدد لها الأهداف ، ويتخير المحتوى وينظمه ، ويقترح أساليب التنفيذ والوسائل والأنشطة ، وكذلك أساليب التقييم ويصبح « المنهج » معدا للتنفيذ .

٣ ــ المنهج المنفذ .. يتحول المنهج المكتوب فى هذه المرحلة الى شىء حى يدب بالحركة والنشاط فى شكل اعداد للكتب المدرسية وأدلة المعلم ، ويخطط المعلم لدروسه ، ويعد وسائله ، ويقف مع التلاميذ ليدرس ... وهنا تتدخل شخصية المعلم وامكاناته وقدراته ، بالاضافة الى النظام المدرسى والامكانات المتاحة لتحول المنهج الى شىء آخر يختلف بعض الشىء عما كان مخططا .

٤ ــ المنهج الذى يتعلمه التلميذ .. وهو يختلف عن كل ما سبق حيث تتدخل قدرات التلاميذ وميولهم واهتمامهم بمادة ما لكثر أو أقل من غيرها ، كما تتدخل أنماط التعليم وسرعته والفروق الفردية بين التلاميذ .. ونتيجة لذلك يختلف « المنهج » الذى يتعلمه التلميذ عن « المنهج » الذى قدمه المعلم .

٥ ــ المنهج الذى يقيسه الامتحان .. وتأتى أساليب التقييم والامتحانات لتركز على بعض الجوانب ، وقد لا تركز بنفس القدر على جوانب أخرى .. والامتحان هنا هو سيد الموقف التعليمى ، وما يأتى فى الامتحان يعبر عن « منهج خامس » يختلف أيضا عما سبق ..

ولهذا أكرر السؤال : عندما يستخدم مصطلح منهج من أحد المعلقين على العملية التعليمية فماذا يقصد بالتحديد ؟؟

المقرر الدراسى ، أم الامتحان ، أم الكتاب ، أم المعلم ، أم تحصيل التلميذ ، أم كل ذلك ؟؟؟

وهذا يذكرنا بقصة الفيل والعميان الستة ، الذين التفوا حوله فى محاولة للتعرف على خصائصه ليصفه كل واحد منهم على حدة .. فوصفه أحدهم بأنه يشبه الخرطوم ، ووصفه الثانى أنه كجزع شجرة ووصفه الثالث أنه حبل رفيع خشن ... وهكذا وصفه كل واحد من الزاوية التى لمسها .. ولكن لم يصف واحد منهم « الفيل » .

هذا الخلط في المصطلحات واستخدامها يثير البلبلة ، كما أنه لا يعطي المؤشرات الفعلية والموضوعية لجوانب القصور أو الخلل ، وتحديد هذه المؤشرات بدقة هو أول خطوات التطوير والاصلاح .

متى ولماذا نطور المناهج ؟

نظرا للتغيرات السريعة والمتلاحقة في الجوانب العلمية والتكنولوجية ، وفي سوق العمل والاقتصاد ، وفي الظروف السياسية والاجتماعية ، وكان من الضروري أن تكون عملية تطوير المناهج عملية مستمرة ، وعملية ديناميكية ، تستشعر التغيير وتعد التلاميذ والطلاب لمتطلباته ...

وهذا أمر طيب وواجب ... ولكن العملية التعليمية والنظام التربوي لا يتحملان سرعة التغيير وعدم الاستقرار ، حيث يؤدي ذلك الى بلبلة بين أولياء الأمور والمعلمين ، وحتى الطلاب أنفسهم ، بمعنى أن كل موجة تطوير في المناهج تحتاج لفترة استقرار وتجويد حتى تؤتي ثمارها ، وتحقق أهدافها .. وهذه معادلة صعبة .

يقال في أدبيات علم المناهج ان تطوير المنهج لابد أن يبدأ من بداية السلم التعليمي ، والفوج الذي بدأ في دراسة المناهج المطورة لابد أن يكمل هذه الحلقة من التطوير حتى نهاية السلم ، فلا يرتد في المنتصف الى المناهج (القديمة) غير المطورة ، كما لا يفرض منهج مطور على فوج من التلاميذ في منتصف السلم التعليمي ، لأنه لم يدرس أسس ومتطلبات هذه المناهج الجديدة المطورة ...

وهذا لا يعني الامتناع عن ادخال تعديلات طفيفة لمواجهة احتياجات ميدانية ، أو لتدارك بعض الصعوبات التي يظهرها التطبيق العملي .

وعند اتخاذ القرار لتطوير المناهج فلابد من وضـوح دواعى وأسباب هذا التطوير لجميع أطراف العملية التعليمية ، وبعد الاقتناع بدواعى التطوير وضرورته ، فلابد من تحديد الأهداف الجديدة المرجو أن تحققها المناهج المطورة ••• وبقدر اختلاف الأهداف الجديدة عن الأهداف الحالية للمناهج تكون أبعاد التطوير وجوانبه ••• واذا لم تختلف الأهداف الجديدة عن تلك المعمول بها حاليا . يصبح السؤال الجوهرى . ولماذا نطور اذن ؟ ••• هل الأهداف جيدة ومناسبة ولكن المناهج الحالية فشلت فى تحقيقها ؟ واذا كان كذلك ••• فلماذا ؟ •• ويبدأ البحث فى معالجة القصور الذى يحول دون تحقيق الأهداف • وقد يكون القصور فى المعلم ، أو قد يكون القصور فى المواد التعليمية والكتب الدراسية والوسائل المتاحة ، أو قد يكون القصور فى الادارة المدرسـية ، أو ••• أو •••

أما اذا اختلفت الأهداف المرجوة عن الأهداف الحالية ، فيعنى ذلك أن التغيير المطلوب جذرى ، ولابد من اعادة النظر فى المنظومة بكاملها ••• ويبدأ ذلك بتحديد الأهـداف الجديدة تحديدا واضحـا لا غموض فيه ولا لبس • وبقدر وضوح الأهداف بقدر ما تتسم عملية تطوير المناهج بالأسلوب العلمى وبالموضوعية ، وبالجدية والفعالية ••

فلسـفة المنهـج :

تنبع الأهداف التربوية بشكل عام من فلسفة التربية التى يتبناها المجتمع ، حيث تترجم الفلسفة فى أهداف واستراتيجيات وخطط قابلة للتنفيذ • ولتوضيح العلاقة بين فلسفة التربية وأهداف المناهج أقدم فى اختصار شديد لبعض الفلسفات التربوية وتأثيرها على المنهج •

● **الفلسـفة الرجعيـة :**

وهى تؤمن بالحقيقة المطلقة والدائمة (الحق ــ الخير ــ الجمال)

ولا تهتم بالتراث الثقافى وتطبيقاته الاجتماعية ، وتؤكد على وجود حقيقة واحدة للأشياء ٠٠٠٠ وترى أن على المدرسة والمناهج ترسيخ هذه الحقائق عند كل تلميذ ، ولا يجب أن يساير المنهج اهتمامات التلاميذ المتعددة •

● الفلسفة التقليدية :

وهى فلسفة محافظة تركز على التراث الثقافى وأهمية نقله للأجيال ، جيلا بعد جيل ، وتتمسك بأشكال وتصنيفات المعرفه التقليدية رياضيات — علوم ٠٠ الخ ، كأساس لمحتوى التعليم فى المدرسه ٠٠ ويجب الا نغيرها أو نعدلها ، وهدف الفلسفة التقليدية المحافظة على القديم ، وتقاوم التجديد أو التغيير ، ويؤمن أصحاب هذه الفلسفة أنها تحقق الاستقرار فى العملية التعليمية •

● الفلسفة التقدمية :

وترتبط بتطور الفكر التربوى فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ٠٠ وتنادى بأن الأفكار — مهما كانت — فلامعنى لها ولا قيمة الا عندما تصبح جزءا من خبرة الإنسان وتجربته ، وأن النظريات تظل قليلة الجدوى حتى يتم تطبيقها والافادة منها •

تتميز الفلسفة التقدمية بالعقل المتفتح ، والاتجاهات المرنة التى تنظر الى المعارف على أنها فى حالة تغير دائم ، وأن على كل فرد أن يشارك فى هذا التغيير ، وفى اتخاذ القرارات التى تهمه وتهم مجتمعه ولذلك تعرف هذه الفلسفة بأنها أنسب فلسفة تربوية فى مجتمع ديمقراطى ، وعلى المدرسة أن تعد الأفراد للقيام بدورهم الفعال والايجابى فى اتخاذ القرارات فى المجتمع •

تؤكد الفلسفة التقدمية على ضرورة أن تبدأ المناهج الدراسية من

الاهتمامات والمشكلات التى تواجه التلاميذ والطلاب ، ثم تقودهم الى المعارف الأوسع والأبعد •• وهنا تظهر أهمية طرق التعليم من خلال البحث والاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات •• وتتميز المواقف التعليمية بالدور الايجابى للتلاميذ ، وديناميكية التفاعل وحرية الحركة ••• ويوجه الاهتمام الى النمو المتكامل للتلميذ عقليا ووجدانيا ومهاريا ولذلك نقول ان المناهج وفقا لهذه الفلسفة تتمحور ليس فقط حول التلميذ واهتماماته ، ولكن حول التلميذ بصفته عضوا فى المجتمع •

● **الفلسفة التجديدية :**

أو فلسفة اعادة البناء • وتعتبر فى كثير من مبادئها امتدادا للفلسفة التقدمية ؛ مع فرق جوهرى واحد هو : الاهتمام الكبير بالمستقبل — مستقبل الحضارة فى هذا الكون •

يؤمن أصحاب هذه الفلسفة أن المؤسسات الحالية فى المجتمع لم تعد كافية بشكلها الراهن للتعامل مع مشكلات العصر وتوقعات المستقبل وينسحب ذلك على المؤسسات التعليمية •

تركز هذه الفلسفة على مجتمع يشترك كل فرد فيه فى تحقيق مصالح الآخرين ، ويحسن استخدام الموارد ويعمل على زيادتها ••• وعلينا أن نهتم بدراسة المستقبل كما نهتم بدراسة الماضى، لأن الحاضر ليس فقط نتيجة الماضى ، ولكنه أيضا نتيجة المستقبل الذى نتوقعه ؛ حيث يمكن بناء على هذه التوقعات أن نتخذ القرارات التى تحكمنا فى الحاضر •

وبينما ترتبط الفلسفتين الرجعية والتقليدية بالماضى ، وترتبط الفلسفة التقدمية بالحاضر ؛ فان فلسفة اعادة البناء ترتبط بالمستقبل ؛ وتختلف فى ذلك عن الفلسفة التقدمية ، فهى تؤكد أن المناهج الدراسية

لابد أن تخطط فى ضوء نتائج مستقبلية واضحة ، ومخرجـات محددة ينبغى الوصول اليها لتحقق حياة أفضل للفرد .

وعلى المناهج أن تهىء الفرص للتلاميذ للتنبؤ بالمشكلات وتوقعها، ووضع الحلول المناسبة لها بأسلوب علمى وبتفكير ابـداعى ، ويؤكد أصحاب هذه الفلسفة على أن حكمة الانسان لا تتمثل فى قدرته على تجميع أحداث الماضى ، ولكن فى المسئولية التى يتحملها عن مستقبل الانســـانية .

وبالنظر الى السياسة التعليمية المعلنة فى مصر ، والى تصريحات المسئولين ، لتأكدنا أننا نتبنى فلسفة اعادة البناء أو الفلسفة التجديدية التى تهتم بالتراث وبالأصالة العريقة لمصر ، كما تهتم بمشكلات الحاضر ـ ولكنها بالدرجة الأولى تركز الاهتمام نحو اســتشراف المســتقبل والاستعداد لمواجهة تحدياته ، وتربية أجيال الحاضر لتعيش بنجــاح فى القرن الحادى والعشرين .

وننتقل الآن الى نقطة الانطلاق فى تطوير المناهج ، وهى كمـا سبق أن ذكرت ، تحديد الأهداف ...

أهــداف المنهــج :

تستمد أهداف المناهج الدراسية من الأهداف العامة للتربية فى المجتمع والتى تعكس ، كما قلنا ، الفلسفة التربوية التى يتبناها المجتمع. وتستمد أهداف التربية من ثلاثة مصادر أســاسية : أولهــا : القيم الانسانية الأصيلة ، وثقافة هذا المجتمع وتقاليده وعقائده ، وهــذه الغــايات تحــاول التربية من خلال المناهج الدراســية تحقيقها فى شخصية التلاميذ والطلاب لتخلق منهم أفرادا متميزين بأنبل الصفات الانسانية ؛ والمصدر الثانى لأهداف التربية هو حاجات المجتمع الذى يهيىء الطلاب للعيش فيه والعمل لخدمته وتحسينه ورقيه وتقدمه ، أما

المصدر الثالث فهو خصائص وطبيعة وحاجات المتعلم نفسه ، وجوانب نموه العقلى والحركى والوجدانى • ويحاول التربويون تحقيق التوازن بين هذه المصادر الثلاثة دون أن يطغى أى منها على الآخرين •

وعند تحديد أهداف المناهج لمرحلة تعليمية ما ، أو لمادة دراسية ما ، فلابد أن تعكس هذه الأهداف الغايات التربوية التى يتبناها ويحددها المجتمع لنظامه التربوى والتعليمى ••

تتدرج الأهداف من العمومية والشمول الى التحديد والتخصيص حتى تصل الى الأهداف الاجرائية ، التى تحدد السلوك المستهدف الذى يحدث لدى المتعلم كنتاج لتعلم هذه المادة الدراسية أو تلك •••

وكلنا نتفق أن أهداف المنهج لابد أن تتصف بالنظرة المستقبلية حتى تكون تحديات المستقبل موضع اعتبار دائم ومستمر عند تخطيط المناهج . ولابد فى نفس الوقت ان تتصف الأهداف بالواقعية حتى يمكن تحقيقها ، يراعى أيضا شمول الأهداف لتضمن تحقيق النمو الكامل للطلاب عقليا وحركيا ووجدانيا ، وفى ذات الوقت تحقق أهداف المجتمع ، وتعد له القوى البشرية اللازمة لقيادة عملية التقدم •••
ولابد للأهداف أيضا أن تحقق الأهداف الأكاديمية المرجوة من المواد الدراسية المختلفة التى تتضمنها المناهج ، بما فى ذلك الجوانب العلمية والأدبية ، والفنية والمهارية •••

ونظرا لسرعة تغير المعارف والمعلومات ، فلم يعد التركيز فى أهداف المنهج على حفظ وتخزين كم كبير من الحقائق والمعلومات ، وانما تحول التركيز الى تنمية القدرات العليا للتفكير • فالمهم أن يتعلم الطالب كيف يفكر بدلا من ماذا يفكر ، المهم أن يتعلم الطالب كيفية حل المشكلات بأسلوب علمى ومنطقى ، كيف يتعامل مع المعلومات وكيف يحصل عليها ، كيف يتعامل مع الموارد ويحافظ عليها

وبينهما .. المهم أن نعلم الطالب فن الحوار ، وآداب التعامل ، وديمقراطية السلوك ، فيتقبل الآراء المختلفه ، ويحترم وجهات النظر المتباينة . المهم أن يتعلم أن لكل مشكلة أكثر من حل وأكثر من أسلوب للوصول الى هذا الحل . المهم أن يتعلم الاعتماد على النفس ، ويتعود على التعلم الذاتي ، ويدرك أن التعليم لا يتوقف عند جدران الفصل أو المدرسة ، وانما هناك مصادر متعددة للتعلم ، وأن التعلم عملية تستمر مدى الحيـاة ..

وتصاغ أهداف المناهج لتسهم في مساعدة التلاميذ والطلاب على بلوغ هذه الأهداف والتي يجب أن تنعكس في صورة سلوك وممارسات عملية في حياتهم اليومية ، ولا تتوقف على اجابات لفظية في أوراق الامتحـــان .

وتكتفي بعض الدول على المستوى المركزي ، بتحديد الأهداف للمناهج الدراسية في كل مرحلة تعليميــه ، وفي كل صف دراسي وصيغتها بدقة ، ثم تترك الحرية للادارات التعليمية المحليــة على مستوى القطاعات والمحليات ، أو أحيانا على مستوى المدرسه ، لاختيار المحتوى الذي يحقق هــذه الأهــداف ، كذلك اختيــار الكتب والمواد التعليمية الأخرى التي يرون أنها مناسبة لهذا الغرض . بينما ترى دول أخرى ، وهذا غالب في الدول العربية ، ضرورة المركزية ، ليس فقط في تحديد الأهداف ، ولكن في اختيــار وتحديد المحتوى ، وفي اختيار وتقرير الكتب المدرسية لجمع المدارس .

ويدلنا ذلك على اختلاف الأسباب المتبعة في الدول المختلفة في هذا الشأن ... ويسعدني هنا أن أشير الى أنني سوف أعرض في مقال قادم النموذج المطور لتطوير المناهج في جمهورية مصر العربية .

والله ولي التوفيق ....

نحو تقويم موضوعي للتعليم الخاص في مصر

بقلم الأستاذ الدكتور صلاح الدين جوهر

عرفت مصر التعليم الخاص منذ حقبة بعيدة وان كانت الدوافع والمبررات تختلف فى جوانب كثيرة عما نراه منذ السبعينات من هذا القرن . وفيما يلى بعضا من العوامل التى ساعدت على انتشار التعليم الخاص فى مصر منذ السبعينات :

١ ـ الاتجاه الى سياسة الانفتاح وما صاحبها من توسع فى انشاء فروع للشركات والبنوك الأجنبية خلق طلبا متزايدا على من يجيدون اللغات الأجنبية ، ومن ثم زاد الطلب على المدارس التى تعلم اللغات الأجنبية الأوسع انتشارا .

٢ ـ كما شجعت سياسة الانفتاح أصحاب الأموال والمستثمرين على دخول مجال التعليم باندفاع ملحوظ .

٣ ـ الاحساس المتزايد لدى أولياء الأمور بأن مدارس التعليم الخاص تقدم تعليما متميزا للأبناء .

٤ ـ ظهور فئات جديدة من المواطنين لهم طموحات وتطلعات كبيرة ولديهم القدرة على تحمل نفقات تعليم أبنائهم بمدارس التعليم الخاص ومعاهده .

٥ ـ السباق المحموم على الالتحاق بالجامعات مع ارتفاع مجاميع

الطلاب في الثانوية العامة دفع الآباء نحو إلحاق أبنائهم بمدارس التعليم الخاص لكي يضمنوا مكاناً لأبنائهم بالكليات الجامعية .

تساؤلات ملحة :

ان هناك الكثير من التساؤلات الملحة تشغل بال رجال التربية وأولياء الأمور نلخص أهمها فيما يلي :

١ – من يحق له – بالقانون – أن ينشيء مدرسة خاصة ؟

وفي محاولة الاجابة عن هذا التساؤل علينا أن نتذكر جيداً أن اقامة المدارس رسالة وينبغي أن تظل رسالة ، ولا ينبغي أن تصبح تجارة .

٢ – اذا كان حق تملك المدارس الخاصة يكفله القانون ، فماذا عن حق ادارة المدارس الخاصة ؟

(أ) هل نترك الادارة في أيدي أناس يملكون المال ، ولا شيء غير المال ؟

(ب) أم نشترط فيمن يدير المدرسة الخاصة أن يكون صاحب خلفية مهنية ادارية وخبرة تعليمية ؟

٣ – اذا كان الهدف من انشاء المدارس الخاصة يمتزج فيه غرض الربح مع غرض تقديم خدمة متميزة ، فأي أساليب الادارة أصلح لهذا النوع من المنشآت ؟

(أ) الادارة التقليدية البيروقراطية ؟ أم

(ب) أسلوب العلاقات الانسانية ؟ أم

(ج) أسلوب الإدارة بالأهداف ؟

ان كل أسلوب من هذه الأساليب له خصائصه ومناخه الخاص ، وعلينا ان نختار الأسلوب الأكثر ملاءمة لادارة المدارس الخاصة ، وقد يتطلب الأمر المزج والمزاوجة بين أسلوبين أو أكثر من هذه الأساليب

٤ ـ الى أى مدى يمكن أن تصبح المدارس الخاصة حقلا للتجريب ، تجريب أساليب جديدة فى التعليم وفى ادارة ؟

٥ ـ أى مراحل التعليم أوفق لمشاركة القطاع الخاص ؟

ـ التعليم الأساسى ؟

ـ المرحلة الابتدائية ؟

ـ المرحلة الاعدادية ؟

المرحلة الثانوية ؟

ـ التعليم العالى ؟

ان كل مرحلة من هذه المراحل لها خصائصها ومتطلباتها ومشكلاتها وغاية ما نطمح اليه أن تأخذ كل هذه المسائل فى الاعتبار عندما نمنح الأفراد أو الجمعيات أو الشركات حق استثمار أموالهم فى حقل التعليم .

٦ ـ ما هى الحدود المثلى لاشراف الدولة على تسيير المدارس أو المعاهد خاصة ؟

٧ ـ ما تأثير التوسع فى التعليم الخاص على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ؟

ان هناك بعضا من خبراء التعليم يجزمون بأن التعليم الخاص يقضى على ديموقراطية التعليم من منطلق انه يقضى على أركانها الثلاثة :

(أ) العدالة فى القبول •

(ب) العدالة فى ظروف التعليم الداخلية •

(ج) العدالة فى فرص العمل بعد التخرج •

وفى مقابل هذا فان هناك خبراء آخرين يقولون بغير ذلك •

٨ ــ ماذا يمكن أن تقدمه المدارس والمعاهد الخاصة اضافة الى ما هو متوقع من المدارس والمعاهد الحكومية ؟

اذا أرادت المدارس الخاصة البقاء والاستمرار فى الميدان فلابد أن يكون لديها من الحجج والمبررات ما يكفى لاقناع المجتمع الذى تخدمه بتميز خدماتها • فما هى المبررات الحقيقية التى يمكن أن تستند اليها مدارس ومعاهد التعليم الخاص حتى تستحق البقاء والاستمرار رغم المصروفــات الدراسية والرسوم الباهظة التى تلزم بهــا أولياء الأمــور ؟

٩ ــ هل هناك ضرورة فى المجتمع المصرى تبرر دخول استثمارات القطاع الخاص حقل التعليم ؟ وما هى أهم للضمانات الموضوعية التى تصــون حق المواطنين وحق المجتمع ؟

١٠ ــ الى أى مدى تلتقى المدارس والمعاهد الخاصة مع توقعات المجتمع والمواطنين ؟

على وجه العموم يمكن ايجاز أهم هذه التوقعات فيما يلى :

(أ) أسلوب متميز ومبدع فى الادارة •

(ب) جودة المعلمين ورضاهم عن عملهم •

(جـ) استخدام طرق تدريس متطورة •

(د) توافر وحسن استخدام الوسائل التقنية الحديثة التى ترفع من كفاءة العملية التعليمية •

(هـ) توافر روح التجريب والابداع فى كل ما يتصل بالتعليم •

(و) تنظيم جيد فعال للفصول المدرسية لتحقيق أغراض التدريس •

(ز) انفتاح فعال على المجتمع •

(ح) كثافة فصول مناسبة تسمح بتحقيق تقرير التعليم •

(ط) نصاب مخفف للمعلم من الدروس اليومية لكى يستطيع أن يجود فى العملية التعليمية ويجدد فيها •

● **موضوعات أخرى للمناقشة فى اطار التقويم :**

١ ـ مدى انتشار التعليم الخاص فى مراحله المختلفة ، عدديا وجغرافيا ؟

٢ ـ بعض المشكلات التى يعانى بسببها التعليم الخاص فى مصر ؟

٣ ـ ماذا ينبغى أن نفعل لكى نزيد من قدرات وطاقات التعليم الخاص فى خدمة التعليم فى مصر ؟

٤ ـ من أين ، وكيف تتوفر القوة العاملة من معلمين وغيرهم لمدارس ومعاهد التعليم الخاص ؟

٥ ـ ما الاشتراطات والضمانات التى ينبغى مراعاتها قبل التصريح بانشاء مدرسة أو معهد عالى خاص ؟

٦ ـ ما تصوراتنا المستقبلية فيما يتعلق بالتعليم الخاص ؟

رابطة خريجي معاهد وكليات التربية
وصحيفة التربية
ت : ٥٧٥٩٧٨٩

أسماء السادة أعضاء مجلس الادارة فى تشكيله الجديد ١٩٩٥م

الاسم	الموقع	الوظيفة
١ ـ محمود عبد العزيز يوسف	رئيس الرابطة	وكيل وزارة التربية والتعليم سابقا
٢ ـ عبد الجليل أحمد حماد	وكيل الرابطة	وكيل وزارة التربية والتعليم
٣ ـ محمد عبد الواحد محمد	الأمين العام	مدير عام بالتعليم العالى سابقا
٤ ـ فخرى زكي عبد الله	أمين الصندوق	مدير التعليم الثانوى سابقا
٥ ـ حسن محمد السحترى	عضو	خبير بالمنظمة العربية للتربية سابقا
٦ ـ د/ محمد السيد حسونه	»	استاذ بالمركز القومى للبحوث التربوية
٧ ـ محمود أحمد النجار	»	مدير عام بالتعليم العالى سابقا
٨ ـ كمال الدين محمد فهمى	»	وكيل وزارة بالمجلس الاعلى للصحافة سابقا
٩ ـ فاطمة ابراهيم على	»	مستشار التربية الفنية لوزارة التربية والتعليم
١٠ ـ د كوثر السعيد الموجى	»	أستاذ بكلية التربية الرياضية للبنات
١١ ـ د/ حامد أنور الديب	»	مدير عام الادارة العامة للتربية الرياضية
١٢ ـ د/ اكرام سيد غلاب	»	وكيل القومية الثانوية بالمنيل
١٣ ـ محسن محمد بيومى	»	مدير ادارة بالهيئة العامة للابنية التعليمية
١٤ ـ هاجر اسماعيل محمد	»	موجه عام الاقتصاد المنزلى
١٥ ـ ابراهيم جلال المغربى	»	موجه عام التربية الموسيقية بالوزارة

تقرير عن نشاط مجلس ادارة الرابطة
عن عام ١٩٩٤ المقـدم للجمعية العمومية
المنعقـدة فى ٢٧ مارس ١٩٩٥م

السادة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية :

تحية طيبـة . ودائمة ، وصـادقة حيث نحظى بشرف اجتمـاعكم كل عـام وانتم بخير ، لنتدارس شـئوننا ، ونعالج قضايانا ، ونحفـز مسيرتنا ونبارك الخطـوات المؤوبة لتقدمنا ، وخاصـة فى هذه الايام العسيرة النادرة العطاء،الشحيحة فى حماسها وفى استرخاء أنشطتها.. وفى ظروفها المحبطة وفى دوافعها الضعيفة .

نجتمع هذا العام ـ أيها السـادة الزملاء ـ فى ظروف اجتمـاعية واقتصـادية ومهنية عسيرة ، من الصعب ان نتحملهـا الا بقـدر اكبر ، وصبر مكين ، وتعاون كامل ، وعطـاء وفير ، وايمان صـادق ، وعمل جاد نضمن به تعزيز مسـيرتنا الى الافضـل ، وتؤكد به صحة اهـدافنا فى المجالات التى تضعها أمامنا عراقـة وتاريخ وطموحات هذا الموقـع الذى نحبه وننتمى اليه ..

ومجلس ادارة الرابطة يرى لكى تتحقق هذه الامانى ان تكون جميع الأيدى عاملة متعانقة ، وجميع الأفكار مبدعة متقاربة ، وجميع القـدرات متعاونة متلاحمة لنصنع بذلك الدور الصادق لمسئوليتنا فى هـذا المكان العزيز الـكريم .

السادة الزملاء اعضاء الجمعية العمومية :

فى ظل هذه الظروف العقيمة . يسعدنا ان نخرج منها بالانجازات المتاحة والتى تحققت فى العام المنتهى ١٩٩٤م .

أولا : صـحيفة التربية :

لان هذه الصحيفة تعتبر الركيزة الأولى في انشـطة مجلس الادارة فقد حرصنا ـ رغم مشاقها وزيادة تكاليفها ـ على ان تتحقق خطتها السنوية في اصدار الأربعة اعـداد التي تصدر سـنويا منذ إصدارها الأول عـام ١٩٤٩م مع اعتبار الفارق الكبير بين ذلك الزمن وبين ما نحن فيه الآن من ارتفاع أسعار الورق وصـناعة الصحف وتكاليف البريد لتصـديرها الى مديريات وادارات التعليم في مناطق بعيدة للجهات المشتركة فيه،وفارق آخر كبير بين الذين ينتجون الفكر والفلسفة والأنشطة التربوية ، وفارق مذهل بين عطاء المجتمع وحماسه بين ما كان وما هو كائن الآن .

ولذلك ـ لكي نواجه هذه الظروف الحرجة ـ فقد قرر مجلس الادارة رفع سعر النسخة الواحدة من صحيفة التربية الى مائة قرش ابـتـداء من عدد يناير ١٩٩٥م بدلا من ٧٥ قرشا كان ثمنها في العام الماضي وسيظهر ذلك في أعداد السنة الحادية من ناحية عوائدها المـادية التي ستسهم في تطوير الصحيفة وفي موضـوعاتها واخراجها وبصورة جيدة ، ولقـد بلغ عدد النسخ التي تصدر في كل عدد اربعة آلاف نسخة .

ثانيا : النشـــاط الثقـافي :

ووفقا للظروف السابقة فقد انحسر النشاط الثقافي هذا العـام من ناحية المحاضرات والندوات حيث اقتصر على الآتي :

١ ـ محاضرة للعالم الكبير الأستاذ الدكتور صلاح جوهر الأسـتاذ غير المتفرغ بكلية التربيـة جامعـة الأزهر بعنوان « تحـديات التعليم في القرن الواحد والعشرين » وكان موضـوع المحاضرة لأهميته قد جـذب الكثيرين من الرواد المهتمين بشئون التعليم والوان الثقافة التي يتهيا لها العالم في مطلع القرن القادم بتحديات جديدة .

٢ ـ وفي مجال الفنون التشكيلية اقيمت ندوة في القاعة الجديدة

بالرابطة اشترك فيها صفوة من رواد الفنون التشكيلية السادة الأساتذة الدكتور عبد الغنى النشال عميد كلية التربية الفنية السابق والدكتور مصطفى الرزاز عميد كلية التربية النوعية والدكتور سليمان محمود عميد كلية التربية الفنية جامعة حلوان والاستاذ أبو صالح الالفى رائد الفنون التشكيلية وعضو المجالس القومية المتخصصة ٠

ثالثا : قاعة المعارض الفنية :

ولقد اهتم مجلس الادارة فى خطة نشاطه لعام ١٩٩٤م بتجهيز قاعة واسعة يجتمع فيها هذا المساء مع السادة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية للرابطة وذلك لتحقيق اغراض كثيرة :

١ ـ أعددناها لتكون مقرا مناسبا لاقامة معارض للفنون التشكيلية للزملاء الفنانين من أعضاء الرابطة حيث الموقع المميز للرابطة فى ميدان التحرير الذى يعتبر أيسر مكان للراغبين فى مشاهدة المعارض الفنية بدون صعوبة فى المواصلات من أى مكان فى القاهرة مما يساعد على نجاح هذه المعارض وع جذب عدد كبير من راغبى رؤية المعارض الفنية ٠

٢ ـ تيسير اقامة معرض للفنون التشكيلية ضمن نشاط مجلس الادارة التى تعود أن يقيمه فى الأعوام السابقة بتكلفة أكثر فى أماكن مختلفة وباستئجار المقار التى نقيم بها المعارض ٠

٣ ـ اتفقنا مع الدكتور أحمد فؤاد رئيس المركز القومى للفنون من خلال أجهزة وزارة الثقافة على أن يضع فى خريطة نشاط المركز فى اقامة المعارض الفنية طوال العام ٠٠ يضع قاعة رابطة خريجى معاهد وكليات التربية ضمن هذه الخطة بحيث يحقق كل معرض عائدا ماديا للرابطة مقداره مائة وخمسون جنيها وبمعدل معرضين كل شهر وقد بدأ ذلك من أول فبراير الماضى وبذلك نضمن تعويض الرابطة ماديا عن المبالغ التى دفعناها فى اعداد هذه القاعة والتى بلغت على مرحلتين ثلاثة آلاف جنيه ٠

٤ ـ تسهم هذه القاعة فى الاعلام عن الرابطة وتنمية العضوية بها

حيث تزيد الإشتراكات العديدة للمهتمين بالفنون التشكيلية وبروادها والمشاركة فى انظمتها المختلفة .

رابعا : النشاط الاجتماعى :

حقق مجلس الادارة مساحة مناسبة من النشاط الاجتماعى فى مجالات معينة بعضها مبهج يسعد الاعضاء المنتمين للرابطة وبعضها مؤسف نزع الألم والأسى فى نفوسنا • ونبدأ بالمناسبة المأساوية :

فلقد أصيب مجلس الادارة بمأساة فقيدنا المرحوم الدكتور محمد يحيى طلعت فى ١٧ مايو من العام الماضى ، وترك غيابه عنا فراغا كبيرا الى على كثير من انشطتنا ، ولقد أدينا للفقيد الكريم حقه ، وأقمنا له حفل تأبين مناسب فى ذكرى الاربعين ، وقمنا بنعيه فى جريدة الأهرام، وكتبنا عنه وعن مؤلفاته وأنشطته الكثير فى صحيفة التربية •

ثم ننتقل الى المناسبات الطيبة السعيدة :

١ ـ نظم مجلس الادارة احتفالات مناسبة ابتهاجا بترقية أعضاء الرابطة الى درجات اعلى وقت صدور حركات تعيينهم فى وظائفهم الجديدة ومن هؤلاء الزملاء الأساتذة عبد الجليل أحمد حماد وكيل الرابطة حيث رقى الى وكيل وزارة التربية والتعليم للخدمات التربوية بديوان الوزارة والأستاذة فاطمة ابراهيم على فهمى مستشارة التربية الفنية حيث رقيت الى درجة مدير عام المخصصة لوظيفتها • والدكتور حامد عبد العزيز الديب الذى رقى الى درجة مدير عام للادارة العامة للتربية الرياضية •

٢ ـ ولقد تمت سعادة مجلس الادارة هذا العام بحصول اثنين من أعضاء المجلس على درجة الدكتوراه فى الدورة السابقة هما الدكتور اكرام غلاب والدكتور حامد الديب وادى مجلس الادارة واجبه من التهنئة والتكريم احتفالا بهما ووفاء لهما وتشجيعا وحفزا للزملاء على الاجتهاد للحصول على مثل هذه الدرجات العلمية •

السادة الزملاء اعضاء الجمعية العمومية :

هذه اشارات امينة للأنشطة التي قام بها مجلس الادارة في العام الماضي بقدر من الحماس والجهد ووفقا للظروف التي واجهها مجلس الادارة وتمشيا مع المناخ العام الذي نعيش فيه والذي لا يفتح مجالات واسعة لبناء افضل واكتساب تقدم أكثر ونشاط أوسع وأكبر قد يرضيكم وترضون به عنا •

ولاشك أننا نبغي أن يقوم مجلس الادارة بصور طموحة من النشاط وأن نبعد جميع العقبات ونزيح كل السدود التي تقف امامنا وتمنع تقدمنا وذلك باعتمادنا على الله وبثقة في الزملاء القادرين من اعضاء الجمعية العمومية واسترشادا بفكرهم ومشاركتهم الايجابية •

وانا على العهد بالجهد والعمل الدؤب في سبيل تحقيق اهداف الرابطة والله ولي التوفيق •

الأمين العام	رئيس الرابطة
كمال الدين محمد فهمي	محمود عبد العزيز يوسف

نحو مرتكزات لاستراتيجية عربية للتعليم

اعداد : استاذ دكتور احمد اسماعيل حجى
عميد كلية التربية جامعة حلوان

اذا كانت الاستراتيجية تعنى مجموعة من القواعد والأسس التى يستهدف المخطط ، أو صاحب القرار — على هديها — تحقيق الأهداف الموضوعية لعملية التطوير ، فاننا ينبغى أن نسلم بما يلى :

١ — ان التعليم هكذا ينبغى أن تكون النظرة اليه — أداة أساسية لتنفيذ استراتيجية التنمية فى المجتمع ، واستراتيجيات تنمية كافة المنظومات الفرعية ، باعتبارة المنوط باعداد القوى البشرية اللازمة لعمليات التنمية •

٢ — انه طالما أن الاستراتيجية جزء من العمل التخطيطى ، تتضمن قواعد التنمية والتطوير فانها تعنى بالمستقبل ، من منطلق أن التخطيط عمل مستقبلى •

٣ — ان التعليم منظومة مجتمعية ، وهو لا يؤثر فقط فى مجتمعه ومنظوماته الأخرى ، انه أيضا يتأثر بها ، انه يتفاعل معها وفى علاقاته ديناميكية مع كل ما حوله داخل المجتمع •

٤ — ان الحاضر يلد المستقبل ، وبالتالى فان وضع تصور لما ينبغى أن يكون عليه المستقبل يتطلب بالدرجة الأولى دراسة الحاضر والواقع الراهن . لأنه منطلق الفكر الاستراتيجى ، وهو المسرح الذى تمثل عليه الأدوار المختلفة للفكر التنموى •

ومن هنا كان ضروريا للتخطيط الاستراتيجى فى التعليم دراسة الوضع الراهن للمجتمع والتعليم ، وقبله الوقوف على أسس بناء الاستراتيجية وفى ضوء ذلك •

تنقسم الدراسة الى أقسام رئيسية أربعة ، هى :

١ — أسس بناء استراتيجية تعليمية •
٢ — الواقع المجتمعى العربى •
٣ — الواقع التعليمى العربى •
٤ — مرتكزات استراتيجية عربية للتعليم •

أولا — أسس بناء استراتيجية تعليمية :

هناك عدد من الأسس ينبغى أن تكون واضحة أمام المخطط الاستراتيجى ، يبنى عليها استراتيجية من أبرزها :

١ — وجود اطار فكرى منظم للتوجهات المجتمعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وقد تسمى ذلك بفلسفة المجتمع أو أيديولوجيته ، وهنا ينبغى أن ننبه الى أننا لا نتفق مع هؤلاء الذين يتشدقون بالقول بأن عصر الأيديولوجيات قد ولى الى غير رجعة ، لأن الأيديولوجية كاطار فكرى منظم للعمل أمر ضرورى ومطلوب ، ولا غنى للعمل والتطبيق عن فكر وتنظير ، ولا يعنى سقوط الشيوعية غياب الأيديولوجيا ، اذ أن للرأسمالية أيديولوجيتها كفكر يحكم الممارسة والتطبيق •

٢ — وجود اطار فكرى تربوى تعليمى ، ذلك أن هناك حاجة لفلسفة التربية • انه بحاجة الى أن يعى (موقف) مجتمعه من قضايا التربية ، و (نظرته) الى الحياة والتعليم ، و (اطاره الفكرى) الذى يقف وراء ما يطبق ويمارس فى تربية الأبناء وتعليمهم ، وحل مشكلات التربية والتعليم •

٣ ــ وضع هدف أو أهداف يرغب المجتمع فى تحقيقها ويريد ذلك وأن يكون هناك اتفاق عليها ، ويشترط فى هذا الهدف أو هذه الأهداف ما يلى :

(أ) أن تكون مصاغة صياغة واضحة محددة •

(ب) أن تكون قابلة للقياس •

(جـ) أن تكون ممكنة التحقيق ، بمعنى توافر متطلبات تحقيقها بشريا وماديا •

(د) أن تستمد من الاطار القومى العام للمجتمع ، مراعية أيديولوجيته وثقافته وظروفه ، وتتفق مع قيمه •

(هـ) أن تتكامل معا ولا تتعارض •

(و) ان تتصف بالشمول ، فتغطى كافة المنظومات الفرعية للتعليم

٤ ــ وضع سياسة أساسية وأخرى عامة للتعليم ، ويشترط أن تتصف بأنها :

(أ) دينامية ومرنة •

(ب) قابلة للتطبيق •

(جـ) موجهة للعمل ، ومفسرة له •

(د) مبنية فى ضوء الأهداف المتفق عليها •

(هـ) يمكن فى ضوئها رسم خطط وتحديد اجراءات للتنفيذ •

(و) متكاملة مع سياسات القطاعات الأخرى •

(ز) مراعية البعد القومى للمجتمع •

(ح) مستمرة وشاملة •

(ط) ذات توجه اصلاحى وتجديدى •

(ى) مبنية على أسس علمية •

٥ — استشراف المستقبل بتحدياته الخارجية والداخلية وطموحات المجتمع وأبنائه .

٦ — الاهتمام بالمدخل التشاركي في وضع الأهداف والسياسات انطلاقا من أن التعليم قضية مهنية ، يتطلب تطويره الرجوع الى ذلك العاملين فيه واستطلاع آرائهم ، وأنه قضية مجتمعية قومية ، يتطلب وضع استراتيجية له مشاركة كل طوائف المجتمع وفئاته ، دون تمييز بينهم ، وأن تطويره ينبغي أن يكون من منظور علمي بما يعنيه ذلك من رجوع الى الباحثين فيه والخبراء .

٧ — وضع المؤشرات العريضة للخطط والاجراءات التنفيذية والتطبيقية .

٨ — وضع الموازنات التمويلية على المدى الطويل والمتوسط أيضا

٩ — وضع نظام لتقويم العملية التخطيطية بعامة ، والخطط المقترح وضعها بخاصة .

ثانيا — واقع المجتمع العربي :

أ — الواقع الطبيعي :

يعتبر هانز من المتشيعين لتأثير العوامل الطبيعية على التربية والتعليم ، ويقرر أن للعامل الجغرافي أثره الذي لا ينكر تماما مثل أثر البيئة الاقتصادية والاجتماعية في تعديل شخصية الأمة .

واذا نظرنا الى بلادنا العربية وجدناها تقع في نصف الكرة الجنوبي بعضها في آسيا وبعضها الآخر في افريقيا ، وهي بموقعها هذا تشغل حيزا استراتيجيا هاما في العالم بتوسطها بين قارتين وقربها من أوروبا واطلالها على بحار ومحيطات ، ومن أجل ذلك خضعت

فى فترات تاريخية بعيدة وقريبة للغزو والاستعمار الأجنبى ، الذى افقدها استقلالها وقرارها ، بل وأخضعها للغزو الثقافى ، الذى ساعد على تأخرها ثقافيا ، وأدخلها فى ظلمات ليال طوال من الجهل والأمية ما تزال تعانى آثارها ونتائجها الى اليوم •

وكان اكتشاف البترول وتدفقه فى بلاد عربية كثيرة عاملا آخر لاستمرار محاولات السيطرة التبعية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية •

ويبين الواقع الراهن احتمالات قوية لاستمرار ذلك ، بفعل عوامل خارجية وداخلية معا •

٢ ــ الاعتماد على الثروات الطبيعية والمواد الخام :

والاقتصاد يتأثر بدرجة كبيرة بالعوامل الطبيعية ووفرة القوى البشرية ، والتقدم العلمى والتقنى •

وتقف المصالح الاقتصادية فى عالمنا ــ أمس واليوم ــ وراء الكثير من الصراعات الدولية والمحلية ، وفى سبيلها قامت حروب وحدث استعمار •

ويمتلك العالم العربى ــ كما أشرنا ــ ثروة طبيعية هائلة من البترول ساعدت الدول التى تملكه على وضع خطط للتنمية وتنفيذها •

وتملك دول عربية أخرى ثروات طبيعية ، منها الأرض الزراعية الا أن هناك عدم اكتفاء ذاتى وعدم تكامل عربى ، ومن ثم فان هناك استيراد لمعظم السلع الاستراتيجية ، وعلى رأسها القمح ، وقد يؤدى ذلك الى اضعاف قدرة الدولة على تمويل الخدمات من تعليم وصحة وغيره •

والمتوقع أن يستمر هذا الوضع فى الاعتماد على الثروة الطبيعية الخام ، مع اهتمام ضعيف بالصناعة والتصنيع ، فى ظل ما يخطط للعالم العربى من سوق شرق أوسطية يكون لاسرائيل فيها دور قيادى ، ومن خلق تكتلات عربية غير متعاونة أو متكاملة •

ويتوقع فى المقابل أن تقوم مصر بدورها الريادى ، وبخاصة أنها نجحت فيما أخفقت فيه بلاد عربية أخرى عام ١٩٤٤ بانشاء الجامعة العربية ، وهى الآن تبذل جهدا كبيرا للاحياء العربى •

٣ ــ غياب الديمقراطية :

والسياسة ــ أيضا عامل له دور فى تشكيل الشخصية القومية ، وابراز الطابع القومى لأية أمة فى تفاعله مع عوامل أخرى •

ومعظم البلدان العربية بلدان حديثة العهد بالاستقلال ، تفتقر ــ مع استثناءات قليلة ــ الى وجود المؤسسات ذات الجذور الشعبية ، وقد وصل الى كراسي الحكم فيها من يملكون القوة ، إذ أنه فى ظل المناخ الذى خلقه الاستعمار أبعد كثيرا من المواطنين عن الحكم ، ولوثة الفساد والاتصال بالحكام الموالين للاستعمار كثيرين ، ونتج عن ذلك أن معظم ــ ولا نقول كل ــ حكومات هذه البلاد اما حكومات عسكرية ، واما حكومات مدنية تتخذ الدكتاتورية أداة لها وسياسة • هناك بالطبع دول عربية ، مصر على رأسها اتجهت نحو الديمقراطية اذ أخذت بالتعددية الحزبية ، وسمحت لمختلف الاتجاهات بالتعبير عن آرائها تعبيرا لا قيود عليه ، ويتوقع أن تحذو دول عربية أخرى حذو مصر فى التوجه الديمقراطى وتوسيع هامش المشاركة والتعبير عن الرأى وازالة القيود المكبلة له •

٤ — القوى البشرية بين الوفرة والندرة :

ويعتبر البشر من عوامل حسم قضية التقدم والتخلف ، وتواجه بعض الدول العربية وعلى رأسها مصر مشكلات متصلة بالسكان ونقول مشكلات لا مشكلة سكانية واحدة ، اذ من الواضح أن هناك زيادة سكانية ، وهناك مشكلة ما يعرف بتضخم قاعدة الهرم السكانى ، اذ يمثل الأطفال نسبة كبيرة من السكان ، وهناك أيضا سوء توزيع السكان جغرافيا ، كما أن هناك هجرة سكانية من الريف الى المدن •

وفى ذات الوقت تواجه بعض الدول العربية ، ومنها بعض دول الخليج العربى مشكلة قلة عدد سكانها ، وانخفاض نوعياتهم •

الا أننا نقرر أن مصر على وجه التحديد تملك كفاءات وخبرات بشرية توجد بداخلها ، وينتشر بعضها فى أرجاء العالم العربى والعالم الخارجى •

والمتوقع أن تكون الخبرة البشرية المصرية بخاصة ، والخبرة البشرية العربية ، وقد كان للتعليم المتنامى فى البلاد العربية ، ومصر قائدته بأبنائها وخبراتها ، دور فى بناء البشر العرب نقول من المتوقع لهذه الخبرات أن تقوم بدور قيادى فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية •

٦ — قضية الديون :

وقضية المال والديون ترتبط ارتباطا كبيرا بالمصالح الاقتصادية والاستعمار بشكله الجديد والعوامل السياسية وغيرها ، واذا كانت هناك دول عربية — كمصر — قد استدانت لاعتبارات مختلفة ومثلت هذه الديون قيودا لها وعليها اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا ، فان هناك دولا عربية أخرى كانت دولا دائنة لها اسهاماتها فى مؤسسات التمويل الدولية كالبنك الدولى وصندوق النقد الدولى وغيرهما ، وقد صار بعض [illegible] •

هذه الدول الآن مدينا وتواجه أزمات اقتصادية ، ويذكر فى هذه الصدد ما تواجهه بعض دول الخليج العربى ، وعلى رأسها الكويت والسعودية من أزمات الديون نتيجة حرب الخليج الثانية ، إذ ابتزلها الولايات المتحدة الأمريكية ، ويذكر محمد حسنين هيكل أنها ـ أى الولايات المتحدة ـ تقاضت ٦٤ بليون دولار من دول الخليج فى هذه الحرب التى تكلفت فقط ٣٦ بليون دولار ، بهامش ربح يقارب الثلاثين بليون دولار ، وأنه حين تقدمت العراق على حشد جيوشها ثانية على حدود الكويت ، لم تبدأ الولايات المتحدة تلبية النجدة الخليجية لحشد قواتها الا بعد الاتفاق على تسديد التكاليف : ٥٠٠ مليون دولار فى الأيام الخمسة الأولى ، ثم ٥٠ مليون دولار كل يوم بعد ذلك •

واذا كانت بعض البلاد العربية ـ كمصر ـ قد نجحت فى تخفيض حجم ديونها ، فالمتوقع فى المستقبل أن تسير الدول المدينة نحو اصلاح اقتصادها ، واصلاح هياكلها التمويلية ، ومع ما قد يبدو فى الأفق من رجوع عراقى الى التعقل والعقل ، وجهود المصالحة العربية احساسا بالخطر يتحسن الموقف النقدى العربى •

٧ ـ التوجه نحو الاقتصاد الحر :

ويظهر هذا التوجه مؤخراً بالنسبة للبلاد العربية التى أخذت بالاشتراكية فى فترة وجود الاتحاد السوفيتى ومعاداتها الغرب ، ومنها سوريا ومصر ، ومع ادراك هذه البلاد لضرورة الانفتاح الاقتصادى ومزايا اقتصاد السوق لأسباب داخلية وخارجية أخذت ـ فى اطار سياسات الاصلاح الاقتصادى ـ تتجه نحو الإقتصاد الحر ، وتتوسع فى فرص مشاركة رأس المال الخاص فى العمل الاقتصادى •

وفى ذات الوقت هناك بلاد عربية ، منها دول الخليج يقوم

اقتصادها على مبدأ الحرية الاقتصادية ، ولم يكن لها من قبل توجهـا اشتراكيا •

والمتوقع أن تزداد ساحة المشاركة الخاصة فى الاقتصاد ، وأن يزداد التوجه نحو اقتصاديات السوق وتسرع خطاه ، من منطلق أن هناك توجها عالميا نحوه حتى فى بلد شيوعى كالصين الآن •

٨ ــ انتشـــار الأميـــة :

كان الشغل الشاغل للاستعمار محو الشخصية العربية الاسلامية ولذلك عمل على ممارسة اللغة العربية ، ونشر التعليم بلغته الأجنبية وقد نجحت فرنسا فترة استعمارها لدول المغرب العربى كثيرا فى ذلك وبخاصة فى الجزائر • كما حارب الاستعمار البريطانى هو الآخـر التعليم فى كل البلاد العربية التى احتلها ، ومن هنا صـارت الأمية وصـمة للبلاد العربية •

وتعانى البلاد العربية من حدة مشكلة الأمية فيها ، وتصل نسبتها فى أحسن الأحوال الى ٥٠٪ للسكان فى سن العاشرة وما فوقها ، وهى نسبة عالية تظهر خطورتها أكثر اذا أضفنا اليها ــ ونقصد امية القراءة والكتابة ، الأنواع الأخـرى من الأميـة الاقتصـادية والسياسيـة والتكنولوجية وغيرها •

وتزداد حدة المشكلة فى ضوء تدنى مسـتوى التعليم الالزامى بخاصة ، وانخفاض كفاءة مخرجاته •

ويشهد العالم العربى فى الآونة الراهنة صحوة للقضاء على الأمية ، فهاهى مصر ، تنشىء هيئة لمحو الأمية وتعليم الكبار وتضع خططا تنفيذية لذلك ، وهناك بلاد عربية أخرى لها دور رائد فى علاج مشكلة الأمية كالعراق •

ويتوقع مع ما يبذل من جهود لتطوير نظم التعليم العربية سد منابع الأمية •

ثالثـا ـ واقع التعليم قبل الجامعى :

نذكر بداية أن هنـاك ثورة تعليمية عربية بـدأت واضـحة فى السبعينيات من هذا القرن ، اذ أن كثيرا من البلاد العربية خصصت ميزانيات ضخمة للتعليم فيها بمراحله المختلفة ، وزادت أعداد المقيدين فى هذه المراحل بالمقارنة بالفئات العمرية المقابلة لهذه المراحل •

ومع هذا الاهتمام ، فان التعليم فى كثير من البلدان العربيـة يواجه مشكلات ، جعلته يعجز عن تحقيق الطموحات المجتمعية ؛ ونتناول فيما يلى التعليم بمراحله ومشكلاته •

١ ـ التعليم الأساسى الالزامى :

يلاحظ أن معظم البلاد العربية تقدم تعليما بالمدرسة الابتدائية مدته ست سنوات ، مع استثناءات قليلة ، منها على سبيل المثال الكويت ومدة التعليم الابتدائى بها أربع سنوات ومصر التى سارت على نهجها غالبية البلاد العربية عندما حذتحذوها ووضعتسلما تعليميا ٦ ـ ٣ ـ ٣ قبل الجامعة ، ثم اتجهت عام ١٩٨٨ ولغير أسباب علمية أو قومية الى تخفيض مدة التعليم الابتدائى لتصير خمس سنوات •

وما تزال معظم البلاد العربية بعيدة عن تحقيق الاستيعاب الكامل فى مدارس التعليم الالزامى ، وعن تطبيق مبدأ الالزام ، رغما عن رفعها لشعار مبدأ الالزام فى التعليم ، ونصها على ذلك فى دساتيرها وقوانين التعليم بها •

يضاف الى ذلك أن معظم البلاد العربية تقدم تعليما نظريا فى مرحلة التعليم الأساسى الالزامى ، وأن الاهتمام بالأشـغال اليدوية

والتعليم قبل المهنى فى هذه المرحلة لا يتعدى النص على وجود حصص له فى خطط الدراســة •

وتظهر حدة المشكلة اذا عرفنا أن هناك تسربا من هذا التعلم ، وقد قدرت بعض الدراسات أن معدلات التسجيل فى المرحلة الالزامية لا تتعدى ٦٥٪ من عدد الملزمين ، وتزداد حدة المشكلة اذا أضفنا اليها معدلات الرسوب فى هذا التعليم • كما تظهر حدة المشكلة وتزداد فى البلاد التى تأخذ بالنقل الآلى ، اذ أنه وفقا للنظام المعمول به فى مصر على سبيل المثال — يمكن للتلميذ أن يعيد السنة مرتين لكنه ينقل الى الفرقة الأعلى ولو كان راسبا ، ومع غياب التعليم العلاجى نجد أن المدرسة الالزامية منبع من منابع الأمية •

ويواجه هذا التعليم بمشكلة أخرى ، هى مشكلة انخفاض كفايات معلمه ، وفى هذا الصدد نجد أن كثيرا من البلاد العربيــة تعد معلم المدرسة الابتدائية فى مؤسسات غير عالية وغير جامعية ،وفى بعضهــا يعمل بهذه المرحلة غير المؤهلين تربويا ومهنيا •

يضاف الى ذلك انخفاض الكفايات المهنية والتخصصية لمعلم هذه المرحلة ، وقد بينت دراسة قامت بها كلية التربية بجامعة عين شمس فى مصر أن مستوى معلم المرحلة الأولى فى مصر منخفض وأن هناك قصورا فى كفاياته • كما بينت وثيقة سعودية (وزارة المعارف : فصول فى تاريخ التعليم بالملكة ، التعليم الابتدائى) أن ٩٨٪ من اجمــالى عدد المعلمين السعوديين بالمدارس الابتدائية السعودية حاصلون على مؤهلات غير جامعية ، ولعل هذا الواقع هو الذى دفع بعض البــلاد العربية ومنها مصر والسعودية — الى اعداد معلم المدرسة الابتدائية اعدادا عاليا •

٢ ـ التعليم الثانوى :

ويختلف تنظيم التعليم الثانوى فى البلاد العربية : هناك فى مصر المدرسة الثانوية العامة ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، والمدرسة الثانوية الفنية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات أيضا ، والمدرسة الفنية خمس سنوات ، والتعليم الثانوى العام فى مصر تعليم نظرى بحت لا وجود حقيقى وفاعل للمقررات العملية التطبيقية ، وبخاصة المواد التكنولوجية ورغم وجودها فى خطط الدراسة ، الا انها لا تدخل فى المجموع ، وهناك اهمال واضح لها ، وفى المملكة العربية السعودية هناك ثلاثة أنماط من مدارس التعليم الثانوى ، وهى الثانويات الدينية والثانويات العامة والثانويات الشاملة (الثانويات المطورة) ، ومدة الدراسة بالمدارس الثانوية ثلاث سنوات ، ويلاحظ أن الثانويات الدينية تركز على الثقافة الدينية والدراسات الاسلامية ، وتركز الثانويات العامة على الدراسة النظرية ، علمى وأدبى فى الصف الثانى والثالث . وتعتبر الثانويات المطورة شكلا من أشكال التجديد التربوى .

وبشكل عام يلاحظ انخفاض قدرة التعليم الثانوى العربى على استيعاب التلاميذ فى الشريحة العمرية المقابلة ، واذا كانت نسبة استيعاب طلاب المدارس الاعدادية والمتوسطة بالمدارس الثانوية تصل فى بعض البلاد الى ٧٠٪ أو أكثر ، فان نسبة طلاب التعليم الثانوى الى الشريحة العمرية المقابلة تنخفض فى بعض البلاد لتصل الى ٢٥٪ .

وبعد أن تناولنا التعليم الأساسى الالزامى والتعليم الثانوى نحاول الوقوف على أبرز سلبيات التعليم قبل الجامعى فى البلاد العربية ، ومنها .

١ ــ النقل عن الدول الغربيــة :

اذ يلاحظ أن كثيرا مما دخل تحت مسمى التجديد التربوى ان هو الا نقل من نظم تعليمية أجنبية ، فالدول التى أخذت بالمدرسة الشاملة نقلتها عن الغرب دون أن تكيف المناخ المجتمعى لزرعهــا ، ودون أن تطور هذه المدرسة أيضا لمجتمعها ، ونفس الأمر يقــال عن المدرســة البوليتكنيكية فى بعض البلاد العربية كاليمن الجنوبى سابقا والمدرسة التجريبية بمدينة نصر فى مصر •

٢ ــ جزئية الاصلاح التعليمى :

ذلك أن معظم الاصلاحات التعليمية تنطلق من منظور غير منظومى للتعليم ، وغالبا ما تركز على ناحيه القصور مهملة ما بين أجزاء التعليم من تفاعلواعتماد متبادل ، ولذلك فان جهود الاصلاح غالبا ما لا تنجح أو لا تؤتى الثمرة المطلوبة على الأقل •

٣ ــ انخفاض الكفاءة الخارجية للتعليم :

والشكوى من تدنى مخرجات التعليم الأســاسى الالــزامى ، الابتدائى والمتوسط كثيرة ، وكذلك فى التعليم الثانوى • كما أن التعليم الثانوى العام يمثل عبئا ثقيلا على التعليم العالى سواء من حيث نوعية مخرجاته ، أو ضغطه عليه لاستيعابهم •

٤ ــ انخفاض موازنات التعليم فى الدول غير النفطية :

ونتيجة لمــا تعانيه هذه الدول ، كمصر وسوريا وتونس والمغرب والأردن واليمن والسودان ، من مشكلات اقتصادية فان مخصصــات التعليم المــالية تعجز عن تلبية الطلب المتزايد عليه ، واصلاح مدارسه وانشاء مدارس جديدة ، وفقا للاعداد المطلوبة ، فضلا عن تجهيزها بما تحتاجه من معدات وتجهيزات •

٥ ــ الاهمال النسبى لتعليم الفتاة :

ورغم ما بدأت توليه البلاد العربية لتعليم الاناث من اهتمــام ، فان هذا الاهتمام جاء متأخرا كثيرا عن تعليم البنين ، وقد يكون وراء ذلك اعتبارات اجتماعية ، كالاعتقاد بأن المكان الطبيعى للبنت هو المنزل ، مع تخلف وضع البنت اجتماعيا وتفضيل الذكر عليها ، وحرمانها من المساواة معه ، كما يرجع الى انخفاض المستوى الثقافى العام فى كثير من البلاد العربية •

رابعا : بعض المرتكزات لاستراتيجية عربية للتعليم :

أما وقد وقفنا على أسس بناء الاستراتيجية التعليمية ، والواقع المجتمعى والتعليمى العربى باعتباره المسرح والسيناريو لتطوير التعليم نتناول فيما يلى أهم المرتكزات التى يمكن أن تقوم عليهــا استراتيجية عربية للتعليم :

١ ــ الفلسفة التعليمية الواضــحة :

ويحتاج ذلك الى وضع اطار فكرى فلسفى للتعليم فى البلــدان العربية يتسم بقدر من المرونة لمراعاة ما قد يكون هنــاك من فروق واختلافــات •

٢ ــ التعليم أمن قومى عربى :

واذا كانت دبلوماسية البوارج قد انتهت ، وأن هناك ادعاء بأننا فى عصر دبلوماسية مؤسسات التمويل الدولية ، فاننا ندعى أن اعتبار التعليم هو الأمن القومى العربى يمكن أن يحمى المجتمعــات من أية دبلوماسيات قاهرة ، لأنه يبنى لها قواها البشرية ، ويضعها على قائمة المنافسة فى جميع المجالات متى كان ذلك على درجة عالية من الجودة باعتباره أمنها القومى •

٣ ــ التعليم نسق اجتماعى قومى ووطنى :

ويتطلب ذلك اشتراك كافة القطاعات وتحملها مسئوليات التعليم بحيث لا تقع أعباؤه على الدولة وحدها أو على المؤسسات التعليمية فقط والنظرة الى اصلاحه على أنه منظومة متكاملة •

٤ ــ القضـــاء على الأمية :

والأمية عار لمجتمع اسلامى ، وهى الأخرى تحتاج الى أن تتبنى جهود محوها رئاسة الدولة فى كل بلد •

٥ ــ تحقيق الاستيعاب الكامل فى التعليم الالزامى :

ويحتاج ذلك الى تخصيص موازنة كافية لهـذا التعليم ، تقـع مسئولية توفيرها على الدولة لتقديم تعليم مجـانى ، وتعـديل قوانين التعليم لمعاقبة ولى الأمر الذى لا يلتزم بارسال ابنـه الى المدرسـة الالزاميـة •

٦ ــ توحيد مدارس المرحلة الأولى :

اذ أنه طالما أن التعليم الالزامى تعليم أسـاسى يقـدم الطفل للمجتمع ويقدم المجتمع للطفل ، ويعده للمواطنة ، فان مدرسته ينبغى أن تكون مدرسة مدنية واحدة •

٧ ــ المساواة بين تعليم الاناث والذكور :

ودور الفتاة فى المجتمع لا يقل أهمية عن دور الفتى ، ويتطلب ذلك أن تكون فرصة تعليمها متكافئة •

٨ ــ اذابة الفوارق بين العملى والنظرى فى التعليم قبل الجامعى :

٩ ـ ايجاد صيغة تعليمية لتدريب مخرجات التعليم الأســاسى لدخول ســوق العمل :

١٠ ـ تقريب نظم التعليم فى البلاد العربية :

ويبدأ ذلك بالتقريب بين الاتجاهات التعليمية للبلاد العربية فى ضوء ميثاق الوحدة الثقافية العربية واستراتيجيات التعليم العربية •

ويكفى أن نذكر أن ميثاق الوحدة الثقافية العربية قد نص على أن هدف التربية والتعليم فى البلاد العربية هو تنشئة جيل عربى واع مستنير يؤمن بالله ويخلص للوطن ويثق بنفسه وبأمنه ويدرك رسالته القومية والانسانية •

استخدام نموذج جديد في القياس الموضوعي للارتباط الشرطي

اعـداد
دكتور / حمدى محروس أحمد
بكلية التربية جامعة الأزهر

يعتبر موضوع الارتباط الشرطى (أو الاشراط) Conditioning من الموضوعات ذات الأهمية البالغة لكثير من المجالات • ففى مجـال التعلم فهو يفسر فى كيفية حدوث التعلم فى حالاته البسيطة in its Simplist Fashion وأيضا فى تفسير تكوين العادات ، وهو أيضا لازم فى حالات التعلم الذاتى ، والتعلم عن قصد ، والتعلم غير المقصود ، وفى تغيير وتعديل السلوك والاستجابات من سلوك واستجابات غير مرغوب فيها الى سلوك واستجابات مرغوب فيها ، ويعمل على بقائها واستمرارها لفترات طويلة ، وفى مجال التحليل النفسى وعلم النفس الاكلينكى فانه يفسر بعض حالات المخاوف المرضية Some Phcpies رسكورلا وسلومون Rescorla and Solomon (١٩٦٧) •

وقد اهتم علم النفس التعليمى وبخاصة عند عرضه لنظريـات التعلم بموضوع الارتباط الشرطى والتفسيرات المتعددة لكيفية حدوثه سواء فى شكل مثير ــ استجابة (م ــ س) ؛ أو فى شكل استجابة ــ مثير (س ــ م) فقد ذكر « ثورنديك » Thorndike (١٩١١) عدة قوانين على درجة كبيرة من الأهمية لحدوث الارتباط الشرطى أهمهـا قانون الأثر Low of effect ونعتبر أن هذا القانون هو القـانون الأساسى لحدوث الارتباط الشرطى ، وينص هذا القـانون على أن

الارتباط بين المثير ــ الاستجابة (م ــ س) يعتمد على الآثار التى تلى الاستجابة ، فاذا تبع الاستجابة حالة من الرضا والإشباع نتيجة المكافأة أو المعزز Satisfier فــان الرابطــة تقوى بين المثــير والاستجابة ، واذا تبع الاستجابة حالة من الضيق أو الألم أو مثير يبعث على الضيق annoyer فــان الرابطــة تضــعف بين المثير والاستجابة ولا يتم التعلم (أى لا يحدث الإشراط) فى هذه الحالة ولذلك فان الآثار التى تتبع الاستجابة سواء كانت تبعث على الرضــا أو الارتياح أو تبعث على الضيق والألم هى التى تقرر مدى الارتباط الشرطى بين المثير والاستجابة (قوى أم ضعيف) وقد ذكر «بافلوف» Pavlov (١٩٢٧) عدة قوانين على درجة كبيرة من الأهمية لحدوث الارتباط الشرطى أهمها قانون التدعيم ، حيث يقوم المثير الطبيعى بدور التدعيم أو التعزيز للمثير الشرطى ، وذلك قبــل حدوث الارتبــاط الشرطى ، وكلما زاد عدد تزاوج المثير الطبيعى بالمثير الشرطى (الى جانب شدة المثير الطبيعى من ناحية الكم والكيف) كلما كان للمثــير الشرطى القوة والقدرة على ابتعاث الاستجابة الشرطية بدرجة كافية .
وقد ذكر « سكينر » Skinner (١٩٣٨) تفسيرا للتعلم عن طريق الاستجابات التى تصدر عن الكائن الحى وهى نوعان : استجابات تصدر عن طريق الارتباط الشرطى الكلاسيكى (م ــ س) ، وهى الاستجابات التى تبتعث Elicited بواسطة المثيرات وقد سماها بالاستجابات الاستجابية Respondent ، والنوع الثانى من الاستجابات يتم تلقائيا قبل حدوث المثير وهى الاستجابات التى ابتعثت أو صــدرت عن الكائن الحى ، وقــد ســماها بالاستجابات التلقــائية emitted by operant (س ــ م) .

وقد ذكر « هل » Hull (١٩٥٢) تفسيرا للتعلم عن طريق الارتباط بين المثير ــ والاستجابة (م ــ س) وأكد أهمية التعزيز .

والمتغيرات المتوسطة التى تتوسط والاستجابة ، والتى يتحدد على أساسها جهد الاستجابة ، ومن ثم فانه يستدل على الاستجابة نفسها عن طريق جهد الاستجابة (الذى يتكون من الحافز ، وقوة الباعث) والذى يجب أن يتعدى نقطة معينة (العتبة الفارقة) لتظهر الاستجابة :

فاذا كان جهد الاستجابة < العتبة الفارقة ← يؤدى الى ظهور الاستجابة •

واذا كان جهد الاستجابة > العتبة الفارقة ← يؤدى الى عدم ظهور الاستجابة •

ورغم هذه التفسيرات التى تعتبر مبادىء وأسسا قديمة — الى حد ما — الا أنها ما زالت تستخدم — حتى الآن — فى شرح وتفسير حدوث التعلم عن طريق الارتباط الشرطى ، وأيضا فى تغيير وتعديل السلوك والعادات ، وفى المواقف التعليمية داخل الفصل المدرسى فى شكل Token Economy Technique

استخدام أسلوب التعزيز المسمى Token Economy فى تعديل سلوك التلاميذ :

يعتمد هذا الأسلوب على تطبيق مبادىء وأسس الارتباط الشرطى (القديم) التى قال بها كل من « ثورنديك » ، و « بافلوف » ، و « سكينر » ، و « هل » وقد تم استخدامه بفاعلية داخل الفصل المدرسى فى المواقف التعليمية الأكاديمية وفى تعديل سلوك التلاميذ • وأسلوب التعزيز فى شكل Token يتمثل فى وضع علامات تبعث على الرضا والسرور ، أو رسم نجوم ذهبية ، أو اعطاء نقط Point systems يستطيع التلاميذ استبدالها فورا بمثير طبيعى مادى

يبعث على السرور ، وهذه النقط أو العلامات تكتسب خصائص Properetles المثير الشرطي بعد أن كانت مثيرات محايدة كما يقول بذلك « بافلوف » أن المثيرات الشرطية كانت في الأصل مثيرات محايدة nuteral Stimuli « أولارى » ، « أخرون » O'leary (١٩٦٩) و « بوشيل » ، و « آخرون » Bushell, et al. (١٩٦٨) وهذه العلامات أو النقط أو ما يسمى بـ Token Economy تعطى مباشرة للتلاميذ بعد ابتعاث mission السلوك المرغوب فيه كما يقول بذلك « سكينر » ، فلكي يحصل التلميذ على ما يسمى بـ Token (نقطة أو علامة) عليه أن يستمر في العمل في يقظة وانتباه ، ثم يتم اعلانه أنه حصل على Token عن طريق اشارة ضوئية by a light signal ويتم استبدالها فورا بمعزز مادي يبعث على السرور وهنا أيضا تطبيق لمبدأ الاقتران + التعزيز ، فاستجابة التلميذ يستدل عليها عن طريق جهد الاستجابة الذى يتكون من قوة الحافز ، وقوة العادة ، وقوة الباعث كما يقول بذلك « هل » وجهد الاستجابة يجب أن يتعدى نقطة معينة (العتبة الفارقة) لكي تظهر الاستجابة « بترمان » Betterman (١٩٧٩) • وهنا أيضا تطبيق لقانون الأثر ، وقانون التدريب الذين قال بهما « ثورنديك » فارتباط المثير بالاستجابة يعتمد على الأثر الذى يتبع الاستجابة ، فاذا جاء بعد الاستجابة معزز Satisfire عندئذ تقوى الرابطة بين المثير والاستجابة ، واذا تبع الاستجابة مثير كريه annoyer فان الرابطة تضعف لأن الارتباط الشرطي بين المثير والاستجابة يكون ضعيفا أو قد لا يحدث الارتباط أصلا « هل » Hill (١٩٧١) ، « آناى » Annau

(١٩٦١) ، « بلاك » و « بوكارى » Black and Prokary (١٩٧٢) ،
و « آلن » و « آخرون » Allen, et al. (١٩٦٧) .

ـ والنقد الذى تم توجيهه لهذا الأسلوب المسمى

Token Economy Technique يمكن اختصاره فى نقطتين هما :

١ ـ أن التلميذ سوف يعمل على بقـاء maintain أو تكرار السلوك الجديد المكتسب عن طريق الارتباط الشرطى طالمـا ظل التعزيز مستمرا (عن طريق استبدال المثير الشرطى المتمثل فى العلامة أو النقطة Token بمثير طبيعى مادى يبعث على السرور) .

٢ ـ أن ادعاء المدرس بأن السلوك المرغوب فيه قد حدث ، وذلك عن طريق تقييمه الذاتى بالملاحظة الشخصية Teacher's observation only غير كاف وغير مقنع .

نموذج جديد فى القياس الموضوعى للارتباط الشرطى :

من الاكتشافات الحديثة فى مجـال الارتبـاط الشرطى نمـوذج « رسكورلا ـ واجنر » Rescorla-Wagner Model الـذى يمكن استخدامه فى القياس الموضوعى للارتباط الشرطى . وفى التنبـؤ بحدوث الزيادة Predict increment فى قوة الارتباط محاولة بعد محاولة ، وفى تفسير ظاهرة الكف inhibition ، وظاهرة الانطفاء extinction ويمكن استخدامه بدلا من استخدام الأسس والمبادىء (القديمة) للارتباط الشرطى التى تم الاشارة اليها سابقا . والنموذج الجديد هو :

$$\Delta V A = \alpha A \beta (\lambda - V A)$$

وتتكون العناصر الذى يتكون منها النموذج من الآتى :

ـ Δ V A وهذا العنصر يعبر عن الزيادة فى قوة الارتباط للمثير الشرطى (فى محاولة واحدة) .

— V A وهذا العنصر يعبر عن قوة الارتباط الناتج عن المثير الشرطى (الحقيقى Obtained)

— λ وهذا العنصر يعبر عن قوة الارتباط الناتج عن التدعيم من قبل المثير الطبيعى المادى (الحقيقى obtained) •

— α A وهذا العنصر يعبر عن المؤشر (المتوقع Expected) لمستوى التعلم أو التغير فى السلوك المرتبط بالمثير الشرطى ، وقيمته تتحدد من صفر الى واحد صحيح (٠ — ١) •

— β وهذا العنصر يعبر عن المؤشر (المتوقع Expected) لمستوى التعلم أو التغير فى السلوك المرتبط بالمثير الطبيعى المادى ، وقيمته تتحدد من صفر الى واحد صحيح (٠ — ١) •

وعن طريق استخدام هذا النموذج يمكن الحصول على نتائج موضوعية وذلك عن طريق التحكم فى قيمة λ (أى فى المثير الطبيعى المادى الحقيقى بزيادته أو مضاعفته أو حذفه) •

وعن طريق التحكم فى قيمة VA (أى فى المثير الشرطى بتوضيحه وتمييزه لتقدير مدى اسهامه فى عملية التعلم وتعديل السلوك عن طريق الاشراط) ، هذا الى جانب التحكم فى قيم كل من $\alpha A, \beta$

ولتوضيح ذلك سوف نستعين بأمثلة استخدمها « راشوت » Rashotte (١٩٧٩) فى حساب الزيادة فى قوة الارتباط $\triangle$ VA التى تنتج فى كل محاولة باستخدام نموذج « رسكورلا — واجنر » وسوف نستعين بأسلوب تعديل السلوك الذى يستخدم فى المواقف التعليمية داخل الفصل المدرسى وهو أسلوب التعزيز فى شكل Token Economy « نظام النقط » Point system الذى يستخدم

كمثير شرطي يتم استبداله بمثير طبيعي مادي يبعث على السرور • فقد ذكر « راشوت » أنه لو كان لدينا القيم الآتية :

V A = صفر (فى المحاولة الأولى ، وصفر هنا يعني أن المثير الشرطى « محايد ») •

λ = ١ (كم المثير الطبيعى المادى) •

αA = ٥ر٠ (المدى المحدد لـ αA من صفر الى ١ صحيح) •

β = ٥ر٠ (المدى المحدد لـ β من صفر الى ١ صحيح) •

والمطلوب حساب الكم الصافى لقوة الارتباط

The netassociative strengh

لعدد ٥ (خمسة) محاولات ، باستخدم نموذج « رسكوزلا ــ واجنر » حينئذ يتم حساب ذلك كالآتى :

فى المحاولة الأولى :

VA = صفر (أى أن الكم الصافى لقوة الارتباط الخاص بالمثير الشرطى = صفر) •

Δ VA = (٥ر٠) (٥ر٠) (١ ــ صفر) = ٢٥ر٠ أى بعد اجراء المحاولة الأولى تم حساب الزيادة فى قوة الارتباط الذى ساهم به المثير الشرطى فكان ٢٥ر٠

فى المحاولة الثانية :

VA = صفر + ٢٥ر٠ = ٢٥ر٠ نرى أن الكم الصافى لقوة الارتباط للمثير الشرطى عند البدء فى المحاولة الثانية كان ٢٥ر٠

Δ VA = (٥ر٠) (٥ر٠) (١ ــ ٢٥ر٠) = [illegible] أى بعد اجراء المحاولة الثانية تم حساب الزيادة فى قوة الارتباط الناتج عن المثير الشرطى فكانت [illegible]

فى المحـاولة الثـالثة :

VA = ٢٥ر٠ + ١٩ر٠ = ٤٤ر٠ أى أن الكم الصافى لقـوة الارتباط للمثير الشرطى عند البدء فى المحاولة الثالثة كان ٤٤ر٠

△ VA = (٥ر٠) (٥ر٠) (١ـ ٤٤ر٠) = ١٤ر٠ أى بعد اجراء المحاولة الثالثة تم حساب الزيادة فى قوة الارتباط النـاتج عن المثير الشرطى فكانت ١٤ر٠

فى المحاولة الرابعة :

VA = ٤٤ر٠ + ١٤ر٠ = ٥٨ر٠ اى أن الكم الصافى لقـوة الارتباط للمثير الشرطى عند البدء فى المحاولة الرابعة كان ٥٨ر٠

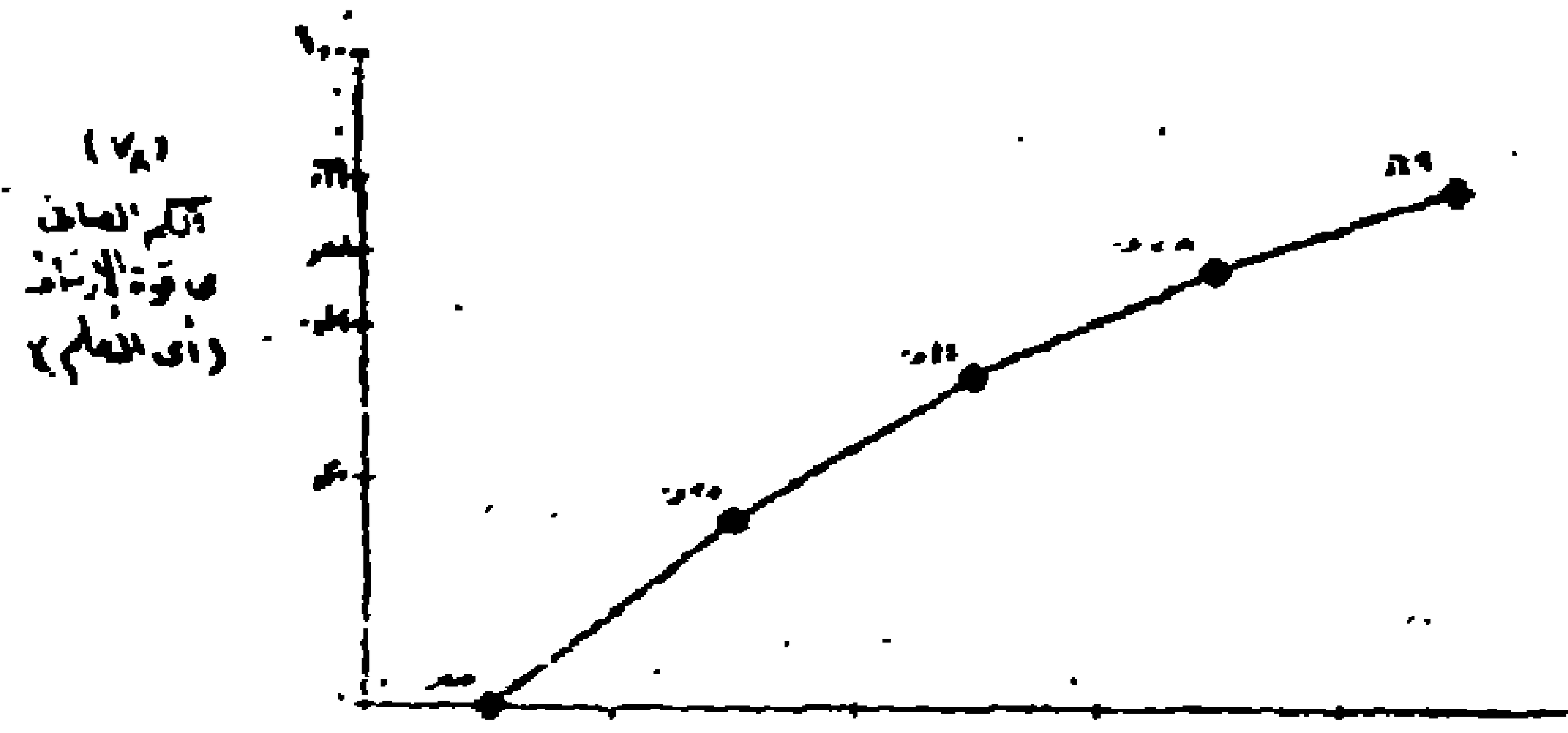
△ VA = (٥ر٠) (٥ر٠) (١ ـ ٥٨ر٠) = ١١ر٠ أى بعد اجراء المحاولة الرابعة تم حساب الزيادة فى قوة الارتباط النـاتج عن المثير الشرطى فكانت ١١ر٠

فى المحاولة الخـامسة :

VA = ٥٨ر٠ + ١١ر٠ = ٦٩ر٠ أى آن الكم الصافى لقـوة الارتباط للمثير الشرطى عند البدء فى المحاولة الخامسة كان ٦٩ر٠

△ VA = (٥ر٠) (٥ر٠) (١ ـ ٦٩ر٠) = ٠٨ر٠ أى بعد اجراء المحاولة الخامسة تم حساب الزيادة فى قوة الارتباط النـاتج عن المثير الشرطى فكانت ٠٨ر٠

ويمكن الآن رسم منحنى التعلم بعد حساب الكم الصافى لقـوة الارتباط فى كل محاولة من المحاولات الخمسة ، وعن طريق البيانات المقدمة فيه يمكننا الوصول الى القياس الموضوعى للزيادة فى الارتباط الشرطى محاولة بعد محاولة باستخدام نموذج « رسكورلا ـ وجنر » كالآتى :



عــدد المحاولات

ويمكن أيضا استخدام نموذج « رسكورلا — واجنر » للتنبؤ بالزيادة فى قوة الارتباط الشرطى ، لمثيرين شرطيين مجتمعين Combined فاذا تم تقديم مثيرين شرطيين معا Together وكان المثــير الشرطى الأول (A) معزز ثانوى (اجتماعى) مثل « ابتسامة » Smile وكان المثير الشرطى الثانى (X) يتمثل فى شكل Token Economy أى الحصول على نقطة (نظام النقط Point system) ، أى أن كسب نقطة يعمل عمل المثير الشرطى ، وتستبدل بمثير طبيعى مــادى فورى ، بمعنى أن النقطة يعقبها مثير طبيعى .

هنا عند تقديم المثيرين الشرطيين (AX) معا ، يعقبهمــا المثير الطبيعى المادى فان التغير فى قوة كل من المثيرين يعبر عنــه بالحكم الصافى لقوة الارتباط للمثيرين (V AX) بدلا من الكم الصافى لقوة الارتباط لكل مثير شرطى على حدة « بلاك » و « بروكارى » Black and Prokary, (١٩٧٢)، و « آلن » و « آخرون » Allen, et al. (١٩٦٧) . وهنا يتم التعبير عن الكم الصافى لقوة الارتباط للمثيرين بـ V AX = VA + VX وعندما يتبع تقديم المثيرين الشرطيين (AX) مثير طبيعى مادى ، فان التغير فى قوة الارتباط يمكن حسابه كالآتى :

$\triangle VA = \alpha A \beta (\lambda 1 - V AX)$ and $\triangle VA = \alpha X \beta (\lambda 1 - V AX)$

ـ أما فى حالة الكف inhibition فقد أشار « كريمر » Kremer (١٩٧٨) الى كيفية استخدام نموذج « رسكورلا ـ واجنر » فى هذه الحالة . ولأنه يمكن التعبير عن الزيادة فى قــوة الارتبــاط لمثيرين شرطيين معا يمكن حسابه عن طريق $V AX = VA + VX$ لذلك اذا ما تم تقديم كل مثير شرطى على حدة المثير (A) ، ثم المثير (X) ثم وصلنا بالارتباط الشرطى الى أقصى حد asymptote حينئذ عند تقديم المثيرين الشرطيين معا Combined بعد ذلك ، سوف يتم التنبؤ بوجود فقدان فى قوة ارتباط المثيرين عندما يتم تقديمهما معا .

ـ كما يستخدم نموذج « رسكورلا ـ واجنر » فى حساب ظاهرة الانطفاء extinction (أى الاختفاء التدريجى للاستجابة الشرطية المتعلمة) محاولة بعد محاولة « رسكورلا » Rescorla (١٩٦٧) ويمكن توضيح ذلك بالمثال الآتى :

اذا كانت لدينا هذه القيم :

VA = ١ (فى المحاولة الأولى ، والواحــد هنــا يعنى حدوث الارتباط الشرطى لأقصى درجة assymptote)

λ = صفر (أى تم حذف المثير الطبيعى المادى) .

αA = ٥ر٠ (قيمة متوسطة) .

β = ٥ر٠ (قيمة متوسطة) .

والمطلوب هو حساب الانطفاء ، لعدد (خمسة) محــاولات ، باستخدام نموذج « رسكورلا ـ واجنر » هنا يكون الحساب كالآتى :

في المحـــاولة الأولى :

VA = ١ أي أن الارتباط الشرطي وصل الى أقصى درجة .

Δ VA = (٠ر٥) (٠ر٥) (٠ — ١) = — ٠ر٢٥

في المحاولة الثانية :

VA = ١ + (— ٠ر٢٥) = ٠ر٧٥

Δ VA = (٠ر٥) (٠ر٥) (٠ — ٠ر٧٥) = — ٠ر١٩

في المحاولة الثالثة :

VA = ٠ر٧٥ + (— ٠ر١٩) = ٠ر٥٦

Δ VA = (٠ر٥) (٠ر٥) (٠ — ٠ر٥٦) = — ٠ر١٤

في المحـــاولة الرابعـــة :

VA = ٠ر٥٦ + (— ٠ر١٤) = ٠ر٤٢

Δ VA = (٠ر٥) (٠ر٥) (٠ — ٠ر٤٢) = — ٠ر١١

في المحاولة الخامسة :

VA = ٠ر٤٢ + (— ٠ر١١) = ٠ر٣١

Δ VA = (٠ر٥) (٠ر٥) (٠ — ٠ر٣١) = — ٠ر٠٨

ويمكن الآن رسم المنحنى الخاص بالانطفاء ، وذلك بعد حســاب قيمة الفقدان لقوة الارتباط بعد كل محاولة من المحاولات الخمسة ، وعن طريق البيانات المدونة فيه يمكن التعرف على كيفية حدوث الانطفـــاء (أو اختفاء الاستجابة المتعلمة تريجيا) باستخدام نموذج « رسكورلا ــ واجنر » كالآتي :



خـــاتمـــة :

من العرض السابق نرى أن النموذج الجديد الـذى اكتشـفه « رسكورلا ــ واجنر » (١٩٧٢) أصبح يستخدم فى التنبؤ بالزيادة فى قوة الارتباط محاولة بعد محاولة ، وأيضا فى التنبؤ بالزيادة فى قوة الارتباط لمثيرين شرطيين يتم تدعيمهما معا Combined وأيضا فى حساب الانطفاء ، وفى حساب الكف inhibition وأن هذا الاكتشاف الجديد فى مجال الارتباط الشرطى يمكن تطبيقه بنجاح كبديل لتطبيق مبادىء الارتباط الشرطى (القديمة) بالاضافة الى استخدامه فى القياس الموضوعى للتغير أو التعديل فى السلوك بدلا من طريقة الملاحظة observation method التى كان يستخدمها المدرس

وعلى العموم ــ فانه يمكن القول أن موضوع الارتباط الشرطى ما زال يحتاج الى المزيد من البحث والدراسة لاكتشاف طرق ، وأساليب ونماذج جديدة (الى جانب الأسس المبادىء القديمة) تفسر ظاهرة الارتباط الشرطى وكيفية قياسه موضوعيا فى المواقف التعليمية داخل الفصل المدرسى ، الى جانب أهمية هذه الظاهرة بالنسبة للتعلم عموما الذى يمارسه الفرد طوال حياته •